

MARIANA GAIO ALVES

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DE ENSINO
SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA EDUCATIVA: O CASO DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação (Especialidade de
Educação e Desenvolvimento), pela Universidade
Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia**

Orientador: Professora Doutora Teresa Ambrósio

LISBOA

2003

- nº de arquivo –

- copyright –

*Ao João e aos nossos três filhos,
Catarina, Tiago e Mafalda.
À alegria de partilharmos a Vida.*

*Aos meus pais e ao meu irmão
Que estão comigo desde Sempre.*

A todos os meus Amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, a Professora Doutora Teresa Ambrósio. Pelo seu incentivo no início deste trabalho e pela disponibilidade em o acompanhar, mas também por todas as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me proporcionou ao longo dos últimos anos e que conduziram à concretização deste projecto de investigação académica.

Uma palavra de agradecimento a todos quantos disponibilizaram tempo e paciência para responder às minhas perguntas através de entrevista presencial ou de questionário, pois as suas respostas são um elemento fundamental deste trabalho de investigação.

Não posso deixar de agradecer, por fim, a todos os colegas, amigos e familiares que ajudaram a concluir esta etapa da viagem, pois cada um dentro da sua «área de especialização» e nos vários «contextos da vida» me ajudou a completar determinados troços do percurso ou a escolher a estrada a seguir nas encruzilhadas.

RESUMO

Esta investigação, centrada no campo de pesquisa sobre as relações entre educação e trabalho/emprego, procura contribuir para uma melhor compreensão dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior em Portugal.

No plano teórico e conceptual, recorreremos a contributos de diversas disciplinas (com destaque para a Economia e para a Sociologia) e de diferentes correntes e quadros teóricos, procurando favorecer o cruzamento entre perspectivas que tradicionalmente se têm desenvolvido de forma paralela e sem se conhecerem entre si. No plano empírico, optamos pela realização de um estudo de caso dos diplomados da FCT/UNL, identificando três unidades de análise que são os próprios diplomados, os empregadores e os académicos. Foram realizadas entrevistas com estes três grupos e, também, aplicado um inquérito por questionário aos diplomados.

Procurando ultrapassar as visões reducionistas que entendem a inserção profissional como o mero resultado das respostas da educação às necessidades e exigências do mundo económico e profissional, concebemos a inserção profissional enquanto produto da interacção entre os académicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais).

Tentando alargar os temas de pesquisa habitualmente estudados no campo da inserção profissional, privilegiamos não apenas a questão do acesso ao emprego por parte dos diplomados, matéria que tradicionalmente é abordada neste domínio de pesquisa, mas também os aspectos referentes à inserção profissional enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade.

Com a pesquisa realizada pretendemos contribuir para a construção do campo de investigação sobre inserção profissional numa perspectiva educativa. Neste sentido, o trabalho permite a identificação de dimensões de análise do objecto de estudo, bem como de alguns traços característicos dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior, ao mesmo tempo que faz emergir diversas pistas de investigação a desenvolver no futuro.

ABSTRACT

This analytical research is focused on the relationships between education and employment, and aims at providing a better understanding of the processes involved in the transition to professional activities by university graduates in Portugal.

Within the theoretical and conceptual context, it was resorted to several academic subjects (with a special emphasis on Economics and Sociology), as well as different opinion trends and theoretical frameworks, in an attempt to intersect and contrast those perspectives which have, traditionally, developed side by side, but with no relationship between them. In the empirical context, it was opted to undertake a case study on graduates of the FCT/UNL, by identifying the three units subject to analysis, which are the graduates themselves, the employers and academics. The method consisted of several interviews with all three groups, as well as of a questionnaire with the graduates in question.

In an attempt to overcome those perspectives that tend to reduce the professional transition process to a mere response by Education to the needs and demands of the economic and professional world, it was introduced the notion that such process is the end-result of the interaction between academics (through their values and strategies), employers (in accordance to their logic and needs) and graduates (in accordance to their social and personal paths and dynamics).

With the objective of broadening the traditional themes normally addressed within this context, a special emphasis was paid not only in analysing the issue of access to employment by graduates, a recurrent them in this type of research, but also those aspects relative to professional transition, as a period of personal learning and training, as well as of building and individual identity.

The research aims to contribute towards the establishment of a research field on professional transition in an educational perspective. With this in mind, it would permit the identification of analysis dimensions of the object of study, as well as some characteristic trends relative to the professional transition process of university graduates, in parallel it surfaces several clues for research to be developed in the future.

RESUMÉ

Cette étude, centrée dans le domaine de la recherche sur les relations entre l'éducation et le travail/emploi, cherche à contribuer à une meilleure compréhension des processus d'insertion professionnelle des diplômés par l'enseignement supérieur au Portugal.

Sur le plan théorique et conceptuel, nous avons fait appel à des contributions de plusieurs disciplines (notamment de l'Economie et de la Sociologie) et à des différents courants et cadres théoriques, cherchant à favoriser l'intersection entre des perspectives qui se sont développées traditionnellement d'une façon parallèle et sans se connaître entre soi. Sur le plan empirique, nous avons choisi la réalisation d'une étude sur les diplômés par la FCT/UNL, à travers l'identification de trois unités d'analyse à savoir les diplômés eux-mêmes, les employeurs et les académiques. Des interviews ont été faites à ces trois groupes, ainsi qu'une enquête aux diplômés moyennant un questionnaire.

Cherchant à dépasser les points de vue simplistes selon lesquels l'insertion professionnelle est le simple résultat des réponses de l'éducation aux besoins et aux exigences du monde économique et professionnel, nous concevons l'insertion professionnelle en tant que produit d'interaction entre les académiques (leurs valeurs et stratégies), les employeurs (leurs logiques et nécessités) et les diplômés (leurs parcours et dynamiques personnelles et sociales).

Essayant d'élargir les thèmes de recherche habituellement étudiés dans le domaine de l'insertion professionnelle, nous privilégions, non seulement la question de l'accès à l'emploi de la part des diplômés, une matière traditionnellement abordée dans ce domaine de recherche, mais aussi les aspects concernant l'insertion professionnelle en tant que période d'apprentissage, de développement personnel et de construction de l'identité.

Cette étude vise à contribuer à la construction du domaine de recherche sur l'insertion professionnelle dans une perspective éducative. Dans ce sens, le travail permet l'identification de dimensions d'analyse de l'objet d'étude, ainsi que plusieurs traits caractéristiques des processus d'insertion professionnelle de diplômés par l'enseignement supérieur, au même temps qu'il fait émerger plusieurs pistes de recherche à développer dans l'avenir.

SIGLAS UTILIZADAS

ANJE – Associação Nacional de Jovens Empresários

CIDI – Centro de Informação, Divulgação e Imagem (FCT)

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

GESP – Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais (FCT)

GRE – Gabinete de Relações Externas (FCT)

IFORNOVA – Instituto de Formação da FCT

NUTS – Nomenclatura de Unidades Territoriais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODES – Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior

PEJENE – Programa de Estágios para Estudantes do Ensino Superior nas Empresas

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

UNL – Universidade Nova de Lisboa

ÍNDICE DE MATÉRIAS

Introdução Geral	1
Capítulo 1 – Apresentação Geral do Trabalho de Investigação	3
1 – Razões da escolha do tema de investigação	3
2 – Uma perspectiva educativa na investigação sobre inserção profissional	7
3 – Organização do trabalho de investigação	11
Capítulo 2 – Construção do Objecto de Estudo e Metodologia da Investigação	14
1 – A construção do objecto de estudo: considerações de ordem epistemológica	14
2 – A formulação das questões de investigação, dos pressupostos teóricos e de um modelo de análise: considerações de ordem teórica	17
3 – O debate entre quantitativo e qualitativo: considerações de ordem metodológica e sobre o método	24
4 – A recolha e tratamento de dados: considerações de ordem técnica	31
4.1 – Entrevistas a empregadores e diplomados	31
4.2 – Inquérito por questionário a diplomados	35
4.3 – Entrevistas a académicos	41
5 – Sobre a validade do processo de investigação desenvolvido	43
Parte I – Evolução do Ensino Superior e Tendências de Mudança Económica e Profissional: Contexto da Questão da Inserção Profissional de Diplomados	45
Nota Introdutória	47
Capítulo 3 – A evolução do ensino superior português: crescimento da oferta de diplomados	48
1 – Os públicos do ensino superior: expansão e alteração de perfil social	48
1.1 - As origens do ensino superior e a situação no início do século XX	49
1.2 – Dos anos 60 à actualidade	55
1.3 – Expansão da população estudantil do ensino superior: democratização do acesso?	58
1.4 – A feminização do ensino superior	62
1.5 – A inserção profissional no contexto da evolução dos públicos do ensino	

superior: síntese das principais tendências	65
2 – Estrutura do ensino superior: expansão e diversificação	66
2.1 – Elementos históricos e as reformas do início da década de 70	67
2.2 – Dos anos 80 à actualidade	74
2.3 – Linhas de hierarquização dos vários segmentos de ensino superior	76
2.4 – A composição social diferenciada dos segmentos de ensino superior	81
2.5 – A inserção profissional no contexto da expansão e diversificação dos estabelecimentos de ensino superior: síntese das principais tendências	84
Capítulo 4 – Tendências de mudança económica e profissional: evolução da procura de diplomados de ensino superior	87
1 – Tendências de mudança económica e profissional	87
1.1 – O nível societal: a sociedade pós-industrial	87
1.2 – O nível organizacional: novas formas de organização do trabalho	92
1.3 – O nível individual: os profissionais da sociedade pós-industrial	95
1.4 – O contexto económico e profissional da inserção profissional de diplomados de ensino superior: síntese das principais tendências de mudança	100
2 – O emprego de diplomados de ensino superior: relação entre oferta e procura de diplomados	102
2.1 – Emergência das preocupações com o emprego de diplomados	103
2.2 – Três discursos possíveis sobre a situação dos diplomados do ensino superior face ao emprego	108
2.3 – Sub - grupos de diplomados de ensino superior: linhas de diferenciação no confronto com o mercado de emprego	115
2.4 – A necessidade de re - equacionar o “valor” do diploma de ensino superior	121
2.5 – Os diplomados de ensino superior face ao emprego e ao trabalho: síntese das principais tendências e questionamentos	123
Nota Conclusiva: Do contexto actual da inserção profissional de diplomados de ensino superior à construção do objecto de estudo da investigação	126
Parte II – Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior:	
Construção do Enquadramento Teórico e Conceptual	133

Nota Introdutória	135
Capítulo 5 – Da inserção profissional como <i>momento</i> à inserção profissional enquanto <i>processo</i> : emergência do conceito e primeiros contributos teóricos para a sua construção	136
1 – Emergência da inserção profissional como debate social e científico	136
2 – O conceito de inserção profissional no quadro das teorias e abordagens tradicionais sobre as relações entre educação e trabalho/emprego	140
2.1 – A Teoria do Capital Humano: uma referência incontornável	141
2.2 – A perspectiva da Sociologia das Desigualdades Escolares	150
2.3 – Teorias sobre o Mercado de Trabalho: referência às teorias da Segmentação e da Regulação e à abordagem do Sistema de Emprego	154
2.4 – Abordagens das relações entre educação e trabalho/emprego	159
3 – A inserção profissional enquanto <i>processo</i> : síntese dos principais fundamentos do campo de investigação	162
Capítulo 6 - Da inserção profissional como <i>percurso</i> à inserção profissional enquanto <i>processo</i> : perspectivas teóricas sobre o conceito	166
1 – A inserção profissional como um processo contextualizado	166
1.1 – Os modelos de “entrada na vida adulta”: a abordagem de Galland	167
1.2 – A “transição profissional”: a abordagem de Rose	168
1.3 – A “inserção profissional” na perspectiva de Vernières	170
2 – A inserção profissional como um processo de construção pessoal e social	171
2.1 – A inserção profissional como realização do projecto de vida do indivíduo: as abordagens de Jean Vincens e de Claude Trottier	171
2.2 – A inserção profissional na sua dupla dimensão estrutural e individual: as abordagens de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger e de Claude Dubar	176
3 – O conceito de processo de inserção profissional: síntese dos contributos teóricos e primeiro esboço de delimitação	180
Capítulo 7 – O conceito de inserção profissional no quadro das relações entre ensino superior e trabalho/emprego	184
1 – Ensino superior e sociedade: duas abordagens contrastantes	184
2 – Ensino superior e vida profissional: dois modelos contrastantes	191
2.1 – A preparação para a vida profissional no ensino superior: modelos	

funcionalistas e modelos académicos	191
2.2 – Por uma perspectiva alternativa da preparação para a vida profissional ...	200
3 – A preparação para a vida profissional no quadro das relações entre ensino superior e trabalho/emprego e a questão da inserção profissional	206
Nota Conclusiva: Proposta de um modelo de análise da inserção profissional no âmbito da investigação educativa	210
Parte III - O Processo de Inserção Profissional de Diplomados da FCT:	
Os Resultados do Trabalho Empírico	221
Nota Introdutória	223
Capítulo 8 – Caracterização do processo de inserção profissional dos diplomados	224
1 – Antecedentes do processo de inserção profissional de diplomados da FCT	224
1.1 – O acesso ao ensino superior e à FCT	224
1.2 – O percurso escolar dos diplomados na FCT	231
2 – Traços gerais do processo de inserção profissional de diplomados	236
2.1 – Percursos profissionais antes, durante e após a licenciatura	236
2.2 – Caracterização de situações de precariedade e desemprego, dos níveis salariais e das instituições empregadoras	244
2.3 – O recrutamento de diplomados por parte das instituições empregadoras ..	253
2.4 – Actividades profissionais dos diplomados da FCT e respectiva localização geográfica	267
3 – A vivência dos percursos de inserção profissional pelos diplomados	273
3.1 – Sentido e significado subjectivo da inserção profissional	274
3.2 – Percursos profissionais de diplomados e de diplomadas	282
3.3 – A importância da média final de curso nos percursos dos diplomados após a licenciatura	289
Capítulo 9 – Preparação para a vida profissional e representações de inserção profissional	295
1 – O discurso optimista sobre a articulação entre ensino superior e trabalho/emprego	295
2 – O discurso pessimista: ensino superior e trabalho/emprego como espaços	

opostos	301
3 – A preparação para a vida profissional na perspectiva dos académicos	311
4 - A construção da capacidade de desempenho de uma actividade profissional ...	321
5 – Representações dos actores entrevistados sobre a noção de inserção profissional	338
 Nota Conclusiva: Principais características do processo de inserção profissional de diplomados da FCT	343
 Conclusão Geral	355
 Capítulo 10 – O processo de inserção profissional de diplomados de ensino superior: síntese final da investigação realizada	357
1 – O que é/o que significa a inserção profissional de diplomados?	358
2 – Como se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior?	361
3 – Como preparar, no contexto do ensino superior, para a inserção profissional na vida activa?	371
 Capítulo 11 – A problemática da inserção profissional: reflexões e interrogações	378
1 – A inserção profissional e os desafios actuais do ensino superior: novos caminhos de pesquisa	378
2 – Um olhar crítico sobre o valor da investigação realizada	389
 Bibliografia	397
 Outros documentos consultados	415
 Anexos	417
 I – Inquérito por Questionário	419
 II – Guiões de Entrevista	440
1 – Guião de entrevista para diplomados	441
2 – Guião de entrevista a empregadores	444
3 – Guião de entrevista para responsável do GESP/FCT	447

4 – Guião de entrevista para responsáveis dos órgãos directivos da FCT	448
III – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas	449
1 – Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a diplomados (exemplo com base na entrevista a Alberto)	450
2 – Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a empregadores (exemplo com base na entrevista realizada na empresa nº 1)	454
3 – Ficha-síntese de análise de conteúdo da entrevista a responsável do GESP/FCT	457
4 – Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a responsáveis de órgãos directivos da FCT (exemplo com base na entrevista nº 4)	460
5 – Quadros comparativos de análise de conteúdo das entrevistas por categorias e sub-categorias (exemplos das entrevistas a empregadores e diplomados e das entrevistas a académicos)	463
Índice de Autores	467

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades de Análise do Processo de Inserção Profissional	20
Figura 2 – Objectivos da Análise dos Processos de Inserção Profissional	21
Figura 3 - Modelo de organização do processo de selecção de diplomados a recrutar	263
Figura 4 – Espaço da universidade e espaço da profissão	307
Figura 5 - Dimensões das Representações sobre Inserção Profissional	342

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de empresas que ofereceram emprego e/ou estágio em 2000 através do GESP segundo o número de licenciaturas a que se dirigiam	31
Quadro 2 – Caracterização das empresas contactadas e dos “empregadores” entrevistados ..	32
Quadro 3 – Caracterização dos diplomados entrevistados nas empresas	33
Quadro 4 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo o curso de licenciatura	38
Quadro 5 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo o sexo	39
Quadro 6 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo a nota média de licenciatura	39
Quadro 7 – Caracterização dos “académicos” entrevistados	41
Quadro 8 - Número de alunos que frequentam o ensino universitário nos anos lectivos de 1940-41, 1950-51 e 1960-61	52
Quadro 9 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1960-61 e 1990-91	55
Quadro 10 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1990-91 e 1996-97 ...	55
Quadro 11 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1996-97 e 2000-01 ...	57
Quadro 12 – Número de alunos inscritos por subsistema do ensino superior em 1995-96 e 2000-01	58
Quadro 13 – Habilitação académica dos pais de estudantes do ensino superior	59
Quadro 14 – Evolução do peso percentual das raparigas no conjunto dos alunos do ensino superior entre 1940-41 e 1996-97	63
Quadro 15 – Número de instituições de ensino superior segundo subsector e subsistema	76
Quadro 16 – Número de alunos matriculados no ensino superior por região (Nuts I e II) do país em 2000-01	80
Quadro 17 - Síntese das principais tendências de mudança do ensino superior português nos últimos 50 anos	86
Quadro 18 – População activa segundo os sectores de actividade	89
Quadro 19 – Dois modelos principais de organização do trabalho	93
Quadro 20 – Evolução do número de diplomados de ensino superior entre 1940-41 e 1996-97	103
Quadro 21 – Evolução da proporção da população que atingiu o nível de ensino superior .	104
Quadro 22 – Níveis de escolaridade concluídos pela população portuguesa em 2001	105

Quadro 23 – Evolução da proporção de mulheres no conjunto dos diplomados de ensino superior entre 1940-41 e 1996-97 em Portugal	116
Quadro 24 – Ensino Superior e Sociedade: abordagens funcionalistas e académicas	188
Quadro 25 – Ensino superior e preparação para a vida profissional: abordagens funcionalistas e académicas	194
Quadro 27– Ensino superior e preparação para a vida profissional: uma visão alternativa	203
Quadro 28- O conceito de inserção profissional: dimensões de análise e indicadores	220
Quadro 29– Razões mais apontadas para escolher frequentar o ensino superior	227
Quadro 30 - Razões mais apontadas para escolher o curso concluído na FCT	227
Quadro 31– Razões de escolha do estabelecimento FCT	230
Quadro 32– Conclusão no tempo curricular mínimo por sexo	232
Quadro 33– Medidas da distribuição da variável nota média de licenciatura, segundo o sexo	233
Quadro 34– Concluir ou não no tempo curricular mínimo por nota média de licenciatura	233
Quadro 35– Profissão desempenhada durante a frequência do curso de licenciatura	238
Quadro 36– Situação no último ano do curso por média final de licenciatura	239
Quadro 37– Mudanças resultantes da conclusão da licenciatura	239
Quadro 38– Tempo decorrido após a conclusão do curso até à obtenção do primeiro emprego	241
Quadro 39– Situação profissional 3 anos após a conclusão do curso	242
Quadro 40 - Situação profissional actual dos inquiridos	243
Quadro 41– Tipo de contrato dos inquiridos em 3 momentos do percurso profissional	244
Quadro 42 - Situação profissional dos inquiridos em 3 momentos do percurso profissional	247
Quadro 43 – Distribuição dos escalões de salário médio mensal/rendimento (líquido)	250
Quadro 44 – Tipos de apoio durante o(s) período(s) de desemprego	252

Quadro 45 – Medidas para aumentar as possibilidades de arranjar emprego	252
Quadro 46 – Meios de obtenção de emprego em 3 momentos do percurso profissional	254
Quadro 47 – Meios de divulgação de ofertas de emprego e/ou estágio por parte das empresas contactadas	257
Quadro 48 – Profissões dos diplomados em 3 momentos do percurso profissional	270
Quadro 49 – Região de naturalidade e de residência actual dos inquiridos	272
Quadro 50 – Satisfação com o percurso profissional e com a situação profissional actual	276
Quadro 51 – Percentagem de homens e de mulheres que têm um contrato sem termo em cada um dos 3 momentos do percurso profissional	283
Quadro 52 – Percentagem de homens e de mulheres que trabalham a tempo parcial em cada um dos 3 momentos do percurso profissional	284
Quadro 53 – Contrato de trabalho sem termo nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura	290
Quadro 54 – Trabalho por conta de outrem nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura	291
Quadro 55 – Trabalho por conta própria sem empregados nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura	291
Quadro 56 – Vivência de situações de desemprego por nota média de licenciatura	292
Quadro 57 – Satisfação com o percurso profissional por nota média de licenciatura	293
Quadro 58 – Satisfação com situação profissional actual por nota média de licenciatura ...	294
Quadro 59 – Até que ponto a conclusão do seu curso superior permitiu aumentar as suas possibilidades de encontrar emprego?	300
Quadro 60 – Desenvolvimento de capacidades na frequência universitária e sua importância no desempenho profissional	308
Quadro 61 – Presença de aspectos na formação universitária e sua importância na passagem para o mundo do trabalho	309
Quadro 62 – Razões que dificultam a implementação de mudanças no funcionamento	

das licenciaturas	320
Quadro 63 – Financiamento das acções de formação profissional e de especialização	330
Quadro 64 – Frequência (no passado ou actual) de formação profissional por nota média de licenciatura	335
Quadro 65 – Frequência (no passado ou actual) de formação académica por nota média de licenciatura	335
Quadro 66 – Profissões dos diplomados que já frequentaram, ou frequentam, formação académica	336
Quadro 67 – Profissões dos diplomados segundo a frequência (ou não) de formação profissional	337

INTRODUÇÃO GERAL

O objectivo da Introdução Geral é explicitar as motivações para a realização deste trabalho de investigação sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior, bem como clarificar a sua pertinência na actualidade. Procuramos, ainda, dar conta da lógica subjacente, no plano metodológico, ao percurso investigativo percorrido, justificando as opções seguidas neste domínio e tornando possível a compreensão dos princípios e procedimentos que orientaram a pesquisa que agora se apresenta.

Capítulo 1 – Apresentação Geral do Trabalho de Investigação

Começaremos, neste primeiro capítulo, por explicitar sucintamente o contexto em que optámos por escolher a inserção profissional de diplomados de ensino superior como tema de investigação, bem como a perspectiva de análise educativa que privilegiamos na abordagem do tema. Por fim, clarificamos a organização geral desta dissertação.

1 – Razões da escolha do tema de investigação

Na presente dissertação procura relatar-se, de forma sistematizada, um percurso de investigação sinuoso centrado no tema da inserção profissional de diplomados de ensino superior. A escolha de um tal tema de pesquisa decorre, simultaneamente, de motivações pessoais e da pertinência social e científica do mesmo na actualidade.

Motivações pessoais

Partilhamos do princípio epistemológico segundo o qual se reconhece que o conhecimento e a investigação resultam de factores que decorrem da perspectiva individual do próprio investigador, da sua formação teórica e posicionamento social (Carvalho, 2001)¹. Esta postura constitui a negação da concepção do cientista como sujeito exterior ao conhecimento que produz e à realidade que observa, a qual marca profundamente as correntes positivistas de acordo com alguns autores (Branthe, 2001; Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994; Sousa

¹ Este princípio enquadra-se numa dada concepção ontológica, segundo a qual o Homem está longe de ser racional, objectivo e neutro na sua acção e investigação, sendo, em vez disso, emotivo e afectivo e envolvendo-se inevitavelmente de modo pessoal na sua acção e investigação (Carvalho, 2001).

Santos, 1989). Uma tal concepção revela-se particularmente inaceitável no caso das Ciências Sociais, em que se verifica grande proximidade entre sujeito e objecto.

Assim sendo, a escolha do tema de investigação decorre do nosso percurso pessoal, tendo em conta quer o posicionamento da autora enquanto docente e investigadora de uma instituição de ensino superior, quer os trajectos de pesquisa já percorridos anteriormente, nos quais as questões da articulação entre educação e trabalho/emprego foram uma presença constante.

De facto, a autora desta dissertação é docente no ensino superior desde 1997 e participou, ao longo dos últimos 10 anos, em projectos de investigação diversos, os quais se relacionavam, na sua maioria, com a problemática das articulações entre educação e trabalho/emprego, designadamente:

- “Prospectiva do Ensino Superior em Portugal”, coordenado por Professor Doutor Mariano Gago (Instituto de Prospectiva) em 1993;
- “Telos” (Formação Contínua de Recursos Humanos de Nível Superior), coordenado por Professora Doutora Teresa Ambrósio (FCT-UNL) entre 1993 e 1994;
- “Evaluate” (Évaluation et Auto-Évaluation des Universités en Europe), coordenado por Professor Doutor Pierre Dubois (Universidade de Nanterre) entre 1996 e 1998;
- “Whole” (Work Process Knowledge in Technological and Organizational Development), coordenado por Professor Doutor Nicholas Boreham (Universidade de Manchester) entre 1998 e 2001.

A investigação que conduziu à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, concluída em 1997, enquadrou-se também no domínio de pesquisa das relações entre educação e emprego, tendo sido realizada uma primeira aproximação ao tema da transição para a vida activa de diplomados de ensino superior². Esta formação académica, em conjunto com a licenciatura em Sociologia concluída em 1992, influenciou, de forma decisiva, a perspectiva teórica e analítica da investigadora.

² A dissertação de Mestrado intitulada “A inserção de jovens diplomados do ensino superior na vida activa - contributo para o estudo das relações entre percursos profissionais, de educação e formação e processos de construção de identidades sociais e profissionais” foi apresentada e defendida na FCT/UNL em 1997, sob orientação da Professora Doutora Teresa Ambrósio.

Além disso, a autora trabalhou como Técnica Superior na Comissão Instaladora do INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação – Ministério do Trabalho) entre 1996 e 1997, exercendo funções de pesquisa no âmbito do projecto “Evolução das Qualificações e Diagnóstico de Necessidades de Formação”³.

É igualmente de registar a proximidade temporal da fase do ciclo de vida em que, terminada a formação inicial de nível superior, se transita para o mundo do trabalho. As dúvidas e certezas sentidas nas opções realizadas na fase de inserção na vida activa, os processos de aprendizagem, socialização e auto conhecimento que então tiveram lugar, são fragmentos de um percurso pessoal que contribuíram para o nosso interesse pela inserção profissional enquanto tema de investigação.

Todos estes elementos presentes no percurso pessoal e profissional da investigadora constituem, no seu conjunto, a motivação (emotiva e afectiva) que nos encaminhou para a realização da presente investigação.

Pertinência “social” e “científica” do tema de investigação

A decisão de centrar a investigação na temática da inserção profissional de diplomados de ensino superior decorre, também, da constatação de que esta temática tem vindo a assumir uma visibilidade crescente, tanto a nível nacional como internacional. Objecto de atenção e de debate nos meios académicos e nas sociedades, esta temática surge, por vezes, associada à emissão de juízos avaliativos sobre o ensino superior.

Se anteriormente o futuro de um diplomado de ensino superior parecia estar imediatamente garantido, sendo associado a estatuto social e rendimento económico elevados, hoje em dia vive-se um clima de incerteza relativamente ao significado e valor do diploma de ensino superior.

As opiniões que se emitem sobre este assunto são necessariamente influenciadas pelos diferentes posicionamentos dos actores que as formulam. Os alunos e as suas famílias

³ Com este projecto, que tem vindo a ser desenvolvido desde 1996 para os vários sectores de actividade, pretende-se abordar as evoluções previsíveis do emprego, bem como a emergência de novas figuras profissionais e de novas competências. Isto, reflectindo sobre os factores que condicionam a evolução do emprego e das qualificações, sobre a transformação dos perfis profissionais de cada sector e os ajustamentos que tal vai requerer da política de formação.

preocupam-se com o futuro dos diplomados em termos de emprego e rendimento. Os empregadores e a sociedade em geral esperam que o ensino superior prepare os seus diplomados para darem um contributo válido nas suas actividades profissionais e para o desenvolvimento do país. Os docentes e responsáveis do ensino superior, e das universidades de forma ainda mais acentuada, tendem a desvalorizar as preocupações com o trabalho e o emprego dos diplomados, centrando a sua atenção nos aspectos do ensino e, ainda mais, no domínio da investigação desenvolvida no quadro das instituições universitárias.

Os governos preocupam-se também com esta questão, apontando a inserção profissional como um dos critérios a ter em conta na avaliação do ensino superior. De facto, em Portugal como noutros países europeus, a avaliação das instituições de ensino superior é uma dinâmica emergente, num contexto em que as universidades estão a passar de instituições fortemente controladas pelo Estado para instituições autónomas tal como é reconhecido por lei⁴. Tal como constatámos em trabalho anterior (Ambrósio e Alves, 2000), a emergência desta dinâmica de avaliação não ocorre independentemente dos debates públicos em torno da qualidade das universidades e da necessidade crescente de racionalizar recursos humanos, físicos e financeiros, justificando publicamente a sua utilização.

Notou-se, ainda, como as questões da inserção profissional de diplomados de ensino superior têm vindo a ser cada vez mais abordadas em trabalhos diversos sobre o ensino superior e como se multiplicam, quer a nível nacional⁵ quer em vários estabelecimentos de ensino superior⁶, as iniciativas de recolha de informação sobre os percursos profissionais dos alunos após a obtenção dos diplomas.

Assim sendo, considerámos urgente reflectir sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior, procurando contribuir para clarificar os seus limites, contornos e implicações. A relevância desta reflexão de investigação é, para utilizar a distinção de Brante (2001, p.

⁴ Em Portugal, a Lei da Autonomia Universitária data de 1988 (lei nº 108/88).

⁵ No nosso país referimo-nos, designadamente, ao ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior) da responsabilidade do INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação – em estreita articulação com o Departamento de Ensino Superior do Ministério da Educação. O ODES realizou um inquérito – piloto a diplomados de um número restrito de áreas de formação cujos resultados foram divulgados em Julho de 2000. Com base nesta experiência foi possível realizar um primeiro inquérito a todas as áreas de formação e sub – sistemas de ensino superior, tendo sido conhecidos os primeiros resultados desta segunda iniciativa em Fevereiro de 2002.

⁶ Ao longo do nosso trabalho de investigação foi possível identificar iniciativas pontuais ou sistemáticas de recolha de informação sobre a inserção profissional de diplomados em vários estabelecimentos de ensino superior por iniciativa das equipas das reitorias, de departamentos, de associações de antigos alunos ou de grupos de investigadores.

13), simultaneamente “social” (decorrente da visibilidade da temática e da multiplicação das operações de recolha de informação sobre esta matéria) e “disciplinar” (na medida em que não obstante a sua crescente visibilidade social, não dispomos de muitos trabalhos científicos sobre inserção profissional)⁷.

Na verdade, para justificar a relevância *científica* da investigação, importa sublinhar que um amplo conjunto de autores (Trottier, Laforce e Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron e Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) considera que o campo teórico da inserção profissional se encontra ainda pouco demarcado em termos conceptuais. Tal situação verifica-se, apesar de se ter constatado nos últimos anos e em diversos países uma multiplicação de trabalhos de recolha e análise neste domínio, como já referimos.

2 – Uma perspectiva educativa na investigação sobre inserção profissional

Tendo em conta as razões, motivações e contextos atrás explicitados, a investigação centra-se na inserção profissional de diplomados de ensino superior. Este tema é, como sabemos, objecto de amplo debate e discussão públicas, pretendendo-se com esta investigação, no campo das Ciências da Educação, ultrapassar uma visão meramente descritiva do fenómeno, através da construção de uma *abordagem educativa* que ensaie novas perspectivas e paradigmas de análise.

Com efeito, desde cedo nos pareceu interessante explorar pistas de investigação que não se restringissem nem ao espaço escolar do ensino superior, nem aos percursos pessoais e sociais dos alunos/diplomados, nem às práticas e estratégias das entidades empregadoras, mas que procurasse ter em conta todas estas vertentes de modo a permitir novas possibilidades de conhecimento⁸. Pode-se talvez dizer que se tratou de procurar ter uma visão do *todo* com as suas *partes*, isto é do fenómeno *complexo*, deixando de lado o aprofundamento de cada uma das *partes* e evitando o deslumbramento holístico que impossibilitaria perceber como as *partes* se inserem no *todo*.

⁷ Para o mesmo autor (Branthe, 2001), uma investigação sem relevância *social* lida com enigmas interiores e esotéricos pouco pertinentes, enquanto uma investigação sem relevância *disciplinar* resulta em relatórios ou artigos sem qualquer especificidade científica.

⁸ Como se torna mais explícito e se fundamenta nos capítulos relativos à construção teórica e conceptual (Capítulos 5, 6 e 7 da Parte II) e à metodologia da investigação (Capítulo 2 da Introdução Geral).

Para explorar estas pistas de investigação em que a complexidade emerge como um “princípio regulador do pensamento”, para utilizar a expressão de Carvalho (2001), foi importante recorrer a diversas abordagens disciplinares. Entende-se aqui disciplinas no sentido de categorias organizadoras do conhecimento científico (Morin, 1990), admitindo-se que o pensamento complexo sobre qualquer fenómeno necessita do contributo de diversas abordagens disciplinares, as quais isoladamente não permitem uma visão global do mesmo.

A investigação que agora se apresenta traduz a tentativa de construir uma perspectiva educativa sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior, beneficiando do contributo de várias abordagens disciplinares, tais como a Sociologia, a Economia e a História, ramos disciplinares centrados nas questões da Educação ou em aspectos do Trabalho e Emprego. É de notar que se pretendeu ultrapassar uma mera acumulação dos conhecimentos das várias disciplinas, através da reunião ou sobreposição das suas visões específicas. Procurou-se, em vez disso, privilegiar a ligação entre os conhecimentos provenientes de vários campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento alternativo e inovador sobre o objecto de investigação⁹.

Para tal, a construção teórica e conceptual no quadro da nossa investigação, beneficia de contributos provenientes de referenciais teóricos diversos, como a Teoria do Capital Humano, Teoria da Reprodução, Teoria da Segmentação, Teoria da Regulação, Abordagem do Sistema de Emprego¹⁰, entre outras, que foram desenvolvidas no âmbito dos campos disciplinares da Economia e da Sociologia principalmente. Para além disto, recorre-se ao trabalho desenvolvido em torno da noção de inserção profissional, sobretudo a partir dos anos 70¹¹, por diversos investigadores, também em vários campos disciplinares e de acordo com perspectivas teóricas diferenciadas. A introdução de alguns elementos históricos permitiu,

⁹ Para Morin (1982 e 1990) a diferença entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade reside precisamente na distinção que acabamos de enunciar. Como refere este autor, “l’interdisciplinarité peut signifier tout simplement que différents disciplines se réunissent comme les différentes nations se rassemblent à l’ONU, sans pouvoir faire autre chose qu’affirmer chacune ses propres droits et ses propres souverainetés” (Morin, 1990, p. 5), mas é necessário ir mais longe no sentido da transdisciplinaridade que “se caractérise souvent par des schémas cognitifs traversant les disciplines” (Morin, 1990, p. 5).

¹⁰ São inúmeros os autores que trabalham no âmbito de cada um destes quadros teóricos, sendo que neste trabalho não pretendemos identificá-los de forma exaustiva, mas somente procuramos dar conta dos pressupostos fundamentais de cada uma das teorias referenciadas, bem como identificar as suas implicações na construção teórica e conceptual da inserção profissional.

¹¹ Como explicitamos noutra lugar (Capítulo 5 da Parte II), a temática da inserção profissional emerge como tema de preocupação social e objecto de debate científico a partir sobretudo dos anos 70, devido a mutações económicas e sociais que então têm lugar e que alteram profundamente as formas de transição para a vida activa e as articulações entre educação e trabalho/emprego.

ainda, situar de forma mais precisa a temática em análise, tendo em conta a origem e desenvolvimento das universidades e do ensino superior.

Se quisermos, nos termos de Gibbons et al. (1999), trata-se de uma primeira tentativa de conduzir investigação de uma forma que deixe para trás o “modo 1” de produção do conhecimento aproximando-se do “modo 2”. Por “modo 1”, os mesmos autores entendem, de modo sucinto, a produção de conhecimento de base disciplinar que implica uma distinção entre investigação fundamental e aplicada, enquanto por “modo 2” se designa a produção de conhecimento baseada na transdisciplinaridade e caracterizada por um constante vaivém entre teoria e prática e entre investigação fundamental e aplicada.

É evidente que, como vimos dizendo, se trata simplesmente de uma *tentativa* de conduzir a investigação segundo uma abordagem metodológica que pretende favorecer o pensamento no quadro da complexidade, constituindo um primeiro esforço de construção de uma perspectiva educativa do objecto em estudo.

Poderíamos, alternativamente, ter optado por uma *abordagem económica* da questão, privilegiando, por exemplo, a análise (e eventual quantificação) não só dos ajustamentos e desajustamentos entre educação e trabalho, como também do contributo do ensino superior e seus diplomados para o emprego e crescimento económico. Poderíamos ter escolhido uma *abordagem sociológica* privilegiando, por exemplo, a compreensão das dinâmicas pessoais e sociais dos diplomados, a construção dos seus projectos profissionais ou ainda a influência de variáveis como a origem social e o sexo na inserção profissional de diplomados. Poderíamos optar por uma *abordagem histórica* centrada, por exemplo, na análise da importância da questão da inserção profissional ao longo da história do ensino superior. Poderíamos, ainda, ter optado por uma *abordagem de cariz técnico - administrativo* de mais directa aplicação, em que se privilegiasse, por exemplo, a compreensão de como operacionalizar a análise e avaliação da inserção profissional de diplomados.

Entre estas e muitas outras escolhas que teriam sido possíveis, a nossa opção, voltamos a sublinhar, encaminhou-se na procura de construir uma perspectiva educativa do objecto de estudo que permitisse uma primeira aproximação ao *pensamento complexo* sobre este fenómeno. Isto é, uma investigação que favorecesse a consideração quer dos vários elementos

e dimensões intervenientes no fenómeno em estudo, quer da interacção entre eles, recorrendo a diversos contributos teóricos e disciplinares¹².

E dizemos que se trata de uma *perspectiva educativa* na medida em nos centramos nas articulações da educação (neste caso o ensino superior) com o meio envolvente, procurando, em última instância, contribuir para a reflexão em torno de formas organizativas da preparação para a vida profissional que tenham em conta os contornos e características actuais dos processos de inserção profissional¹³.

Para além disso, dizemos que se trata de uma abordagem educativa porque, tal como se pode constatar na construção teórica e conceptual do objecto de estudo e na definição do modelo de análise, se entende a inserção profissional não simplesmente como a obtenção de emprego, mas também e sobretudo como um processo de socialização e construção identitária e ainda como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, ou seja, como um processo *educativo*.

Ora, ao entender a inserção profissional como um processo educativo de acordo com a perspectiva que acabamos de explicitar, temos subjacentes dois traços distintivos do conceito de educação. Por um lado, partilhamos da ideia de que o processo educativo é *antropocêntrico*, na medida em que a pessoa é o sujeito da sua própria educação e do seu desenvolvimento pessoal que têm lugar em constante interdependência como o meio (social, cultural, natural) envolvente. Por outro lado, está subjacente uma concepção da educação que não se limita ao espaço e tempo escolares, mas que tem lugar *ao longo de toda a vida* do indivíduo e nos *vários contextos* da sua existência.

¹² Queremos salientar que não se trata de realizar uma investigação baseada em modelos de complexidade, mas sim de considerar a complexidade enquanto princípio regulador do pensamento, ou seja, enquanto princípio de entendimento da realidade como sendo multidimensional.

¹³ Não esquecemos, porém, que a preparação para a vida profissional não é senão uma das finalidades do ensino superior, nem este trabalho pretende suportar a crença ideológica de que a educação se deve subordinar às necessidades e exigências do mundo económico e profissional. Para um maior aprofundamento desta questão pode ser consultado o Capítulo 7 da Parte II.

3 - Organização do trabalho de investigação

O trabalho está estruturado em três partes principais, as quais são precedidas pela Introdução Geral, terminando com a Conclusão Geral a que se segue a apresentação da Bibliografia, Anexos e Índice de Autores.

Ainda no âmbito desta Introdução Geral, o segundo capítulo tem o título “Construção do Objecto de Estudo e Metodologia da Investigação”. Neste capítulo, procura-se explicitar a lógica global do trabalho de investigação realizado, clarificando os princípios epistemológicos subjacentes, os pressupostos teóricos, os objectivos e questões de investigação, bem como os procedimentos metodológicos que orientaram o trabalho empírico.

As três partes principais do trabalho são constituídas, cada uma delas, por dois ou três capítulos e por uma nota introdutória e respectiva nota conclusiva (para além das sínteses parcelares no final dos capítulos ou sub – capítulos). As três partes principais do trabalho têm os seguintes títulos:

- I - “Evolução do Ensino Superior e Tendências de Mudança Económica e Profissional: contexto da questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior”;
- II - “Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior: construção do enquadramento teórico e conceptual”;
- III – “O Processo de Inserção Profissional de Diplomados da FCT: os resultados do trabalho empírico”.

A Parte I tem como objectivo a caracterização do contexto social, económico e político em que se tornam crescentes a preocupação e a visibilidade social e científica em torno da inserção profissional. Esta caracterização favorece, em nosso entender, uma melhor compreensão das questões que nos parece mais relevante aprofundar no trabalho de investigação, bem como permite clarificar as especificidades do actual contexto da inserção profissional de diplomados de ensino superior.

Para tal, no capítulo 3, com o título “A Evolução do Ensino Superior Português: crescimento da oferta de diplomados”, procuramos ter em conta os principais traços distintivos da evolução do ensino superior a nível de públicos e de estruturas. No capítulo 4, com o título

“Tendências de Mudança Económica e Profissional: evolução da procura de diplomados de ensino superior”, analisam-se as tendências de mudança mais significativas do mundo económico e profissional e suas implicações no trabalho/emprego dos diplomados de ensino superior.

A Parte II traduz o trabalho de sistematização de um conjunto de teorias e perspectivas teóricas, o qual conduz à construção de uma abordagem educativa da inserção profissional de diplomados de ensino superior e constitui o quadro de referência do trabalho empírico realizado.

Esta parte inicia-se com o capítulo 5, intitulado “Da inserção profissional como *momento* à inserção profissional enquanto *processo*: emergência do conceito e primeiros contributos teóricos para a sua construção”, ao longo do qual se reúnem contributos teóricos que constituem referências fundadoras do campo de investigação sobre inserção profissional. O capítulo 6, com o título “Da inserção profissional como *percurso* à inserção profissional enquanto *processo*: perspectivas teóricas sobre o conceito”, procura sistematizar alguns contributos de autores que se centraram na análise da noção de inserção profissional, contribuindo para a respectiva construção teórica. No capítulo 7, com o título “O Conceito de Inserção Profissional no quadro das Relações entre Ensino Superior e Trabalho/Emprego”, abordam-se alguns aspectos referentes aos modelos de articulação entre ensino superior e meio envolvente para reflectir sobre os contornos da preparação para a vida profissional. Esta Parte II do trabalho termina com a proposta de um modelo de análise da inserção profissional no âmbito da investigação educativa.

A Parte III consiste na apresentação dos resultados do estudo de caso realizado na FCT, os quais trazem também um contributo para a compreensão da temática da inserção profissional dos diplomados de ensino superior através das *vozes* dos seus actores e protagonistas.

Na apresentação desses resultados, o capítulo 8, com o título “Caracterização do Processo de Inserção Profissional de Diplomados”, está mais directamente centrado na caracterização dos percursos dos diplomados e nas formas como as instituições empregadores e a instituição universitária, contribuem para a configuração desses percursos. O capítulo 9, intitulado “Preparação para a Vida Profissional e Representações de Inserção Profissional”, reúne os dados referentes à relação entre formação académica e actividade profissional, bem como

elementos relativos à relevância e contornos da preparação na universidade para a vida profissional e às representações dos sujeitos sobre a noção de inserção profissional.

Na Conclusão Geral sistematizam-se os resultados globais do trabalho teórico e empírico realizado no capítulo 10, reflectindo-se sobre os seus limites e potencialidades no capítulo 11, assim como são identificadas linhas futuras para o desenvolvimento da investigação sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior.

O trabalho não estaria completo sem a apresentação da Bibliografia, assim como de alguns outros documentos consultados, e ainda sem o Índice de Autores e os Anexos que incluem os instrumentos de recolha de dados utilizados e exemplos da forma como foram tratados e analisados.

Capítulo 2 – Construção do Objecto de Estudo e Metodologia da Investigação

O objectivo deste capítulo é explicitar os princípios e procedimentos metodológicos que estiveram subjacentes ao desenvolvimento da investigação realizada e à construção do respectivo objecto de estudo. Deste modo, tornar-se-á possível compreender a coerência lógica e heurística que interliga as várias fases da investigação, as quais foram concretizadas de forma progressiva e em alguns casos simultaneamente durante o período de tempo ao longo do qual se desenrolou o trabalho.

1 - A construção do objecto de estudo: considerações de ordem epistemológica

Princípios epistemológicos subjacentes à construção do objecto de estudo

Pelas razões e motivações já explicitadas anteriormente, delimitou-se, assim, a área temática em que se situaria o trabalho de investigação...

a inserção profissional e as articulações entre ensino superior e trabalho/emprego

... uma questão de partida....

como analisar a inserção profissional dos diplomados de ensino superior?

... e o principal objectivo da pesquisa...

identificar as principais dimensões de análise dos processos de inserção profissional e a inter-relação entre elas, de acordo com uma perspectiva educativa.

A questão de partida assim enunciada, e o principal objectivo da pesquisa tal como o formulámos, acompanhou-nos ao longo do percurso de construção do objecto de estudo. Isto, na medida em que a investigação decorreu segundo uma lógica que prevê a construção do objecto de estudo como um processo, e não como um procedimento prévio ao início da mesma. Ou seja, a actividade de investigação agora apresentada desenrolou-se no “contexto da descoberta” centrando-se na formulação de teorias e modelos com base num conjunto de

pressupostos e hipóteses que permitem alargar a problemática, e não no “contexto da prova” que teria como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 95).

Em simultâneo, entendemos que a construção do objecto de estudo traduz uma leitura da realidade (e, designadamente, do objecto social inserção profissional) de entre as várias leituras que seriam possíveis, o que significa que partilhamos de dois princípios epistemológicos.

Um desses princípios corresponde à noção de que qualquer objecto de estudo não tem existência efectiva em si mesmo, mas decorre de um trabalho de construção a partir da leitura da realidade e de um dado objecto social (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 102). É deste modo que se torna possível afirmar, por um lado, que o objecto de estudo é *verosímil* mas não *absolutamente verdadeiro* e, por outro lado, que partilhamos do princípio ontológico de que existe uma realidade social independente das nossas representações ou da nossa consciência dela (Branthe, 2001).

O outro princípio epistemológico, indissociável do anterior, consiste na ideia de que é impossível ter um acesso não mediatizado ao real *enquanto tal*, concordando com Madureira Pinto (1997, p. 68) na ideia de que a “ «matéria prima» sobre que incide o trabalho científico nunca é constituída (...) pelo próprio real, mas sim por informações sobre esse real”. Tal significa que o investigador não tem uma atitude contemplativa face ao conhecimento que constrói, mas sim um posicionamento activo e de envolvimento nesse conhecimento. Ou seja, admite-se que a construção do objecto de estudo, para utilizar as expressões de Canário (2000, p. 123), só é possível como “relação” (entre investigador e objecto social) e nunca enquanto “ser” (quer dizer, enquanto correspondência directa entre realidade objectiva e corpo teórico - conceptual).

Consequentemente, no plano epistemológico, isto significa que se admite que o conhecimento é *sempre falível e nunca universalmente verdadeiro*, mas ainda assim *válido* (Branthe, 2001; Sousa Santos, 1989). A validade do conhecimento decorre, para Sousa Santos (1989), da

coerência lógica do discurso argumentativo que permite produzir, ou seja, da adequação das interpretações formuladas ao longo do percurso de investigação.

Pressupostos prévios à construção do objecto de estudo

No caso da investigação que agora se apresenta, o trabalho de construção do objecto de estudo teve por base dois pressupostos prévios decorrentes da investigação realizada anteriormente e da exploração da temática através de leituras de textos de opinião, bem como de análises e resultados de pesquisa:

- *Os critérios de obtenção (ou não) de emprego e de estabilidade contratual (ou não) não são os únicos, nem talvez os fundamentais, para avaliar a inserção profissional dos diplomados.*
- *A inserção profissional não pode ser vista, simplesmente, como o equilíbrio entre oferta e procura de recursos humanos em que se analisa a resposta da educação às necessidades e exigências do mundo profissional.*

Estão assim identificados os pontos de partida para a construção do objecto de estudo subjacente ao trabalho de investigação desenvolvido, sendo que nessa construção se recorre a vários contributos teóricos e empíricos de modo a ter uma leitura da realidade entre as múltiplas leituras que seriam possíveis.

Pelo facto de se tratar de uma investigação em Ciências da Educação, a qual procura constituir uma primeira aproximação ao pensamento complexo, recorreremos a uma multiplicidade de referentes disciplinares (Berger, 1992) sendo que alguns deles, no caso da nossa pesquisa, extravasam o campo da Educação. É o caso, por exemplo, de contributos que recolhemos da área da Sociologia do Trabalho e das Organizações ou da Economia do Trabalho.

Esta é também uma característica da investigação realizada, em que a construção do objecto de estudo obrigou à intersecção de campos temáticos e disciplinares habitualmente diferenciados e paralelos. Tal como se havia constatado numa reflexão anterior (Alves e Ambrósio, 2000, p. 9), a análise das relações entre educação e trabalho/emprego “exige um

esforço de articulação, no domínio do estudo, entre disciplinas tradicionalmente independentes e (...) urge procurar construir novos modelos teóricos de referência”.

As disciplinas que se foram tornando independentes ao longo da História da Ciência, opondo-se à competência enciclopédica do cientista de há 2 ou 3 séculos, não decorrem de segmentações da própria realidade que é observada, mas sim do modo como as diferentes comunidades científicas e disciplinares *olham* essa mesma realidade (Sousa Santos, 1989). Ou seja, constituem especializações e sub - especializações que, correspondendo a práticas sociais e comunidades científicas distintas, segmentam a realidade social, as quais separadamente não podem dar conta da profundidade e complexidade da realidade observada (Branthe, 2001; Sousa Santos, 1989).

Neste contexto, e conscientes da impossibilidade de dominar efectivamente todas as perspectivas disciplinares, procuramos, somente, contribuir para a construção de inter-relações entre abordagens paralelas que, a nosso ver, beneficiariam de uma maior proximidade com a finalidade de melhor compreender as relações entre educação e trabalho/emprego.

2 - A formulação das questões de investigação, dos pressupostos teóricos e de um modelo de análise: considerações de ordem teórica

A formulação das questões de investigação e a delimitação dos conceitos centrais da mesma, explicitam a perspectiva teórica que irá ser privilegiada na construção do objecto de estudo. Esta perspectiva teórica resulta, naturalmente, quer de trajectos de investigação anteriormente percorridos quer de leituras e reflexões diversas entretanto realizadas.

A sua definição procura salvaguardar a respectiva pertinência e inovação, não só no plano da investigação e reflexão sobre a inserção profissional, mas também no campo da realidade social a que se refere. Isto, na medida em que partilhamos do princípio de que a investigação deverá situar-se, simultaneamente, por referência à realidade social e à reflexão teórica e científica, por forma a “transformar a ciência, de um objecto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objecto familiar e próximo que não falando a língua

de todos os dias é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites” (Sousa Santos, 1989, p. 11).

Pressupostos teóricos, questões e objectivos de investigação

Assim, no caso da investigação que agora se apresenta, o confronto com questões de investigação emergentes em pesquisas anteriores, com outras perspectivas teóricas e com a observação da realidade social, conduziu-nos a precisar as questões de investigação que clarificam a questão de partida e orientaram a concretização da pesquisa:

- *O que é/o que significa a inserção profissional de diplomados?*
- *Como se processa a inserção profissional de diplomados?*
- *Como se prepara, no contexto do ensino superior, para a inserção profissional na vida activa?*

Estas questões de investigação, assim definidas, são indissociáveis dos principais objectivos da investigação:

- *Contribuir para a delimitação da noção de inserção através de um duplo processo, a saber, a análise teórica do conceito e a análise das representações dos sujeitos sobre o tema;*
- *Contribuir para clarificar como se estabelecem as articulações entre ensino superior e trabalho/emprego tanto em termos de comportamentos dos seus vários actores e de percursos profissionais e de formação vividos pelos sujeitos, como ao nível da forma como esses mesmos comportamentos e percursos são explicados, interpretados e valorizados pelos seus protagonistas;*
- *Contribuir para a reflexão sobre os contornos actuais da preparação, no contexto do ensino superior, para a vida profissional.*

São estas as questões e objectivos de investigação que, na lógica da pesquisa realizada, indicam o que pretendemos observar. Mas para caracterizar a perspectiva teórica subjacente ao trabalho, importa também clarificar os respectivos pressupostos teóricos¹⁴:

¹⁴ Estes pressupostos são explicitados ao longo da Parte II, referente à construção do enquadramento teórico e conceptual.

- *A inserção profissional é um processo dilatado no tempo ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e divergência entre educação e trabalho/emprego, e não corresponde a um momento circunscrito de articulação entre educação e trabalho/emprego;*
- *A inserção profissional é um processo que engloba diversos actores, e que não diz respeito apenas aos percursos dos diplomados no mercado de trabalho após a conclusão dos seus estudos;*
- *Na sequência do anterior, identificamos três actores fundamentais na análise dos processos de inserção profissional: os diplomados com as suas dinâmicas pessoais e sociais específicas, o mercado de emprego com as suas características, necessidades e exigências próprias e as instituições de ensino superior com as finalidades e modos de funcionamentos que as distinguem.*

Tendo em conta estes pressupostos teóricos, abandonaram-se as perspectivas que procuram, de forma adequacionista, estabelecer ligações directas e unívocas entre educação e trabalho/emprego. A orientação subjacente ao nosso trabalho é a de que a inserção profissional só é analisável, por um lado, como um processo que decorre ao longo de um dado período de tempo e, por outro lado, enquanto resultante do confronto entre os três grupos de actores identificados cada qual com as suas lógicas próprias.

Desta forma, julgamos poder contribuir para uma visão menos “unidimensional da realidade social” (Sousa Santos, 1989, p. 90) na medida em que privilegiamos, no decurso da pesquisa, a consideração de actores com diferentes posicionamentos e pontos de vista face à inserção profissional.

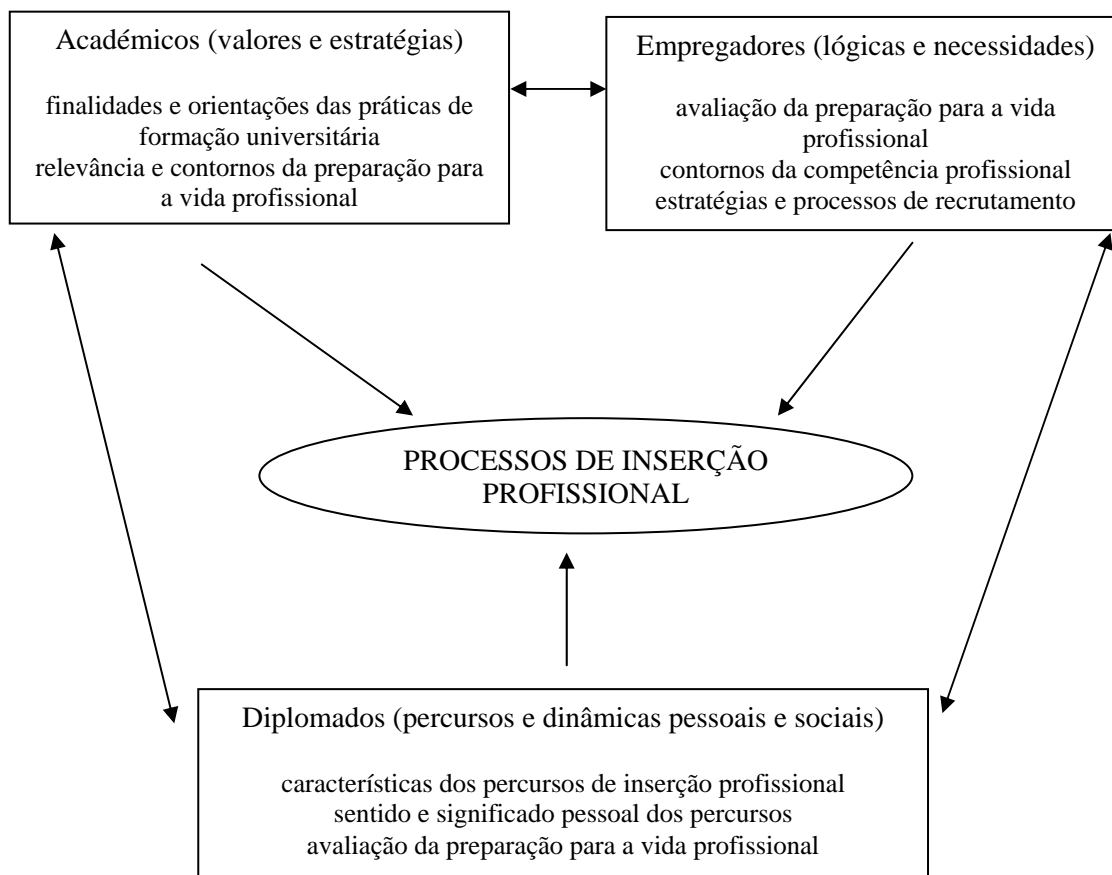
A construção de um modelo de análise da inserção profissional de diplomados

Tendo por base os pressupostos teóricos que acabamos de explicitar, a investigação realizada desde cedo se orientou para a necessidade de tomar em consideração três unidades de análise¹⁵ na compreensão dos processos de inserção profissional. Isto, na medida em que a definição das unidades de análise está estreitamente relacionada com a forma como se

¹⁵ A fundamentação e explicitação dos pressupostos teóricos e da delimitação das unidades de análise deste estudo tornam-se mais plenamente compreensíveis após a leitura dos capítulos referentes à construção teórica e conceptual (Capítulos 5, 6 e 7 da Parte II).

equacionam as questões de investigação e com os pressupostos teóricos do estudo, tal como defende Yin (1989).

Figura 1 – Unidades de Análise do Processo de Inserção Profissional



Este modelo de análise decorre de um “paradigma interaccionista”¹⁶ no quadro do qual o fenómeno em estudo – a inserção profissional de diplomados de ensino superior – é entendido como resultado da interacção de três actores distintos, cada um deles com as suas lógicas e estratégias próprias. Em cada uma destas unidades de análise, foram definidos os eixos problemáticos a pesquisar com um duplo objectivo:

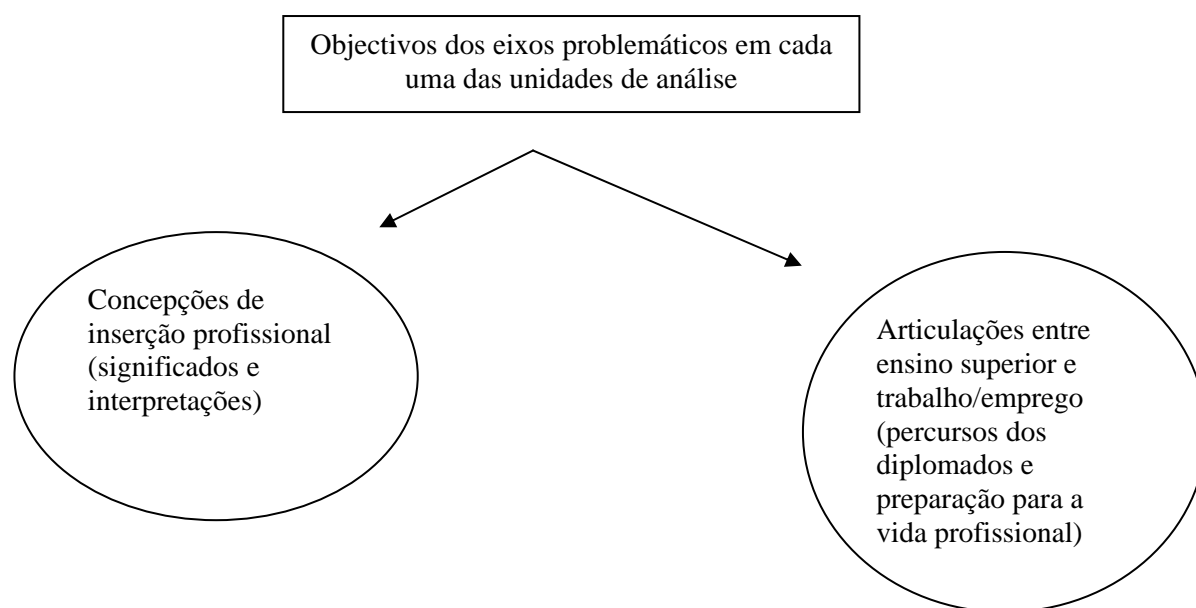
- caracterizar e analisar as articulações entre ensino superior e trabalho/emprego (percursos dos diplomados e preparação para a vida profissional);

¹⁶ Utilizamos a expressão no sentido que lhe é atribuído por Bulle (2000), para quem os trabalhos de investigação que se enquadram num paradigma interaccionista procuram explicar os fenómenos enquanto resultado da justaposição ou interacção de um conjunto de acções. Por oposição, os trabalhos de investigação que se inserem num “paradigma determinista” procuram explicar os fenómenos como resultado exclusivo de comportamentos determinados por elementos que lhes são anteriores; este segundo tipo de investigação é, segundo a mesma autora, menos frequente, tendo um interesse meramente descritivo.

- caracterizar e analisar as concepções de inserção profissional (significados e interpretações da inserção profissional).

Está assim apresentado o modelo de análise que permitiu orientar o trabalho teórico e empírico e que traduz uma construção pessoal do investigador, isto é, uma tradução (entre várias possíveis) do objecto social em objecto de estudo.

Figura 2 – Objectivos da Análise dos Processos de Inserção Profissional



É de notar que, na forma como definimos os eixos problemáticos, está presente a tentativa de formular o objecto de estudo não apenas em termos de comportamentos observáveis (por exemplo, percursos profissionais), mas também em termos do sentido e significado pessoal desses comportamentos para os actores (designadamente, sentido e significado pessoal dos percursos para os seus protagonistas). Isto traduz o reconhecimento de que o mundo é, simultaneamente, *espiritualista e materialista*, sendo que essa característica deve ser tida em conta na construção do objecto de estudo, ou seja, a investigação desenvolvida enquadra-se num “paradigma interpretativo”¹⁷, tal como o concebem Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1994).

¹⁷ O que distingue o “paradigma interpretativo”, para os autores referenciados, é precisamente o facto de o objecto de análise ser formulado em termos de acção, a qual abrange o comportamento e os significados que o actor lhe atribui. Já o paradigma positivista significa, para os mesmos autores de forma oposta, a concepção do objecto de estudo em termos de comportamento que é observado através de classificações pré-determinadas (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 39 e seg.).

Dimensões de análise da inserção profissional de diplomados

Foi, também, a partir dos percursos anteriores de pesquisa e das reflexões e leituras entretanto realizadas, que se delimitaram três dimensões de análise fundamentais para entender os processos de inserção profissional de diplomados. A identificação destas três dimensões foi crucial na orientação do trabalho, permitindo captar quer os comportamentos, quer o significado e sentido pessoal desses comportamentos para os actores.

Na verdade, a análise da inserção profissional no quadro desta investigação tem por base o desdobramento do conceito em três dimensões essenciais: *relação entre educação e emprego*, *relação entre educação e trabalho* e *vivência da fase de transição da educação para o trabalho/emprego*. Cada uma destas dimensões pode ser estudada a partir de um amplo conjunto de indicadores, de entre os quais referimos alguns mais significativos¹⁸.

No que diz respeito à dimensão *relação entre educação e emprego*, podemos ter como indicadores: o tempo médio de espera até à obtenção de emprego, o tipo de contrato, a situação na profissão, o regime de trabalho, o nível salarial, a metodologia utilizada no recrutamento de diplomados, as estratégias de recrutamento dos empregadores, entre outros.

Quanto à dimensão *relação entre educação e trabalho*, podemos ter como indicadores: critérios de recrutamento dos diplomados utilizados pelos empregadores, correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional, contributos da preparação para vida profissional no ensino superior para o desempenho profissional, contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional, tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos diplomados, entre outros.

No que se refere à dimensão *vivência da transição da educação para o trabalho/emprego*, podemos ter como indicadores: o sentido e significado atribuído pelos sujeitos aos seus percursos e situações educativas e profissionais, sentimentos no primeiro contacto com o mundo do trabalho, grau de satisfação relativamente ao percurso escolar e profissional, diferentes vivências da fase de transição consoante a pertença do sujeito a grupos sociais (sexo, etnicidade, classe, entre outros), relação da fase de transição com outros

¹⁸ Estas três dimensões do conceito de inserção profissional, emergem da construção teórica e conceptual da questão da inserção profissional de diplomados, a qual corresponde à Parte II deste trabalho.

acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta, implicações da fase de transição nas dinâmicas de socialização e construção identitária, entre outros.

A escolha do terreno empírico: a FCT

O modelo de análise atrás descrito enquadra-se num paradigma *interaccionista* e *interpretativo*, traduzindo-se na opção de estudar a inserção profissional enquanto resultante do confronto entre a acção (entendida como englobando o comportamento observável e seu sentido/significado) dos três actores identificados. Assim sendo, pareceu-nos que seria mais adequado optar pela realização de um estudo de caso. Isto, uma vez que se pretende, essencialmente, aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo, o que implica analisar como se estabelece o confronto entre os três actores identificados.

Como refere Merriam (1988, p. xii), “investigators use a case study design in order to gain an in-depth understanding of the situation and its meaning for those involved. The interest is in process rather than outcomes, in context rather than a specific variable, in discovery rather than confirmation”. É que, por definição, o estudo de caso não visa um conhecimento generalizável das regularidades do objecto em estudo, mas sim a sua compreensão mais aprofundada.

Na verdade, como sublinha Yin (1989, p. 68), o estudo de caso não visa uma “generalização estatística” dos resultados, uma vez que o “caso” não é uma amostra a partir da qual se possam inferir as características do universo em estudo. De forma distinta, segundo o mesmo autor, o estudo de caso permite quando muito uma generalização “analítica”, na qual as questões de investigação e pressupostos teóricos são utilizadas como guias para comparar os resultados empíricos.

Como terreno para a realização do trabalho empírico optámos por estudar o caso da FCT, uma vez que é nesta instituição que exercemos a nossa actividade profissional podendo os resultados ser eventualmente úteis para a instituição. Tal como é característico do estudo de caso, isto significa que os resultados obtidos não serão generalizáveis ao conjunto das instituições de ensino superior ou mesmo apenas às universitárias.

No entanto, a investigação realizada na FCT permitiu, em nosso entender, atingir o nosso objectivo central, a saber, realizar um primeiro esboço de identificação e explicitação das dimensões a considerar na análise dos processos de inserção profissional de diplomados. Julgamos que, apenas neste plano, os seus resultados poderão ser valorizados.

3 - O debate entre quantitativo e qualitativo: considerações de ordem metodológica e sobre o método

O debate entre quantitativo e qualitativo tem sido objecto de numerosas controvérsias que não importa agora descrever de forma exaustiva e nas quais, em nosso entender, se confundem com frequência o plano metodológico e o domínio dos métodos. O nosso posicionamento face à controvérsia entre quantitativo e qualitativo sublinha a necessidade de distinguir estes dois domínios.

A metodologia é a reflexão e teoria do método¹⁹ ou, nas palavras de Sousa Santos (1989), a “teoria processual” que se centra no modo como se produz conhecimento²⁰. Trata-se do conjunto de directrizes que orientam a investigação e os procedimentos em que a mesma se desdobra.

O método, por seu turno, é sempre relativo a um dado objecto de estudo de que decorre e constitui o conjunto de instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação utilizadas, ou seja, corresponde ao conjunto de procedimentos que se concretizam no decorrer da investigação.

O debate entre quantitativo e qualitativo no plano metodológico

Em nosso entender, as investigações de natureza quantitativa têm por objectivo principal o estabelecimento e verificação de leis gerais de funcionamento do mundo social, geralmente com base na análise de variáveis empíricas e nos métodos quantitativos. Estas características têm subjacentes determinados princípios epistemológicos e ontológicos, de entre os quais destacamos: a exterioridade do objecto de estudo face ao investigador; a realidade que se quer

¹⁹ Raymond Boudon faz a analogia entre a metodologia e a crítica de arte, afirmando que qualquer uma das duas não procura ensinar “como” fazer (a investigação ou a arte), mas visam, isso sim, “compreender” como é feita (a investigação ou a arte) e “qual o efeito” que têm (Boudon, 1993, p. 13).

²⁰ Assim sendo, para este autor, a “teoria processual” diferencia-se da “teoria substantiva” que consiste no conhecimento produzido através da investigação (Sousa Santos, 1989, p. 81).

conhecer é plana e cognoscível, essencialmente, a partir dos comportamentos dos sujeitos; o fim último da investigação é encontrar causas observáveis e estruturais que são formuladas sob a forma de leis gerais de funcionamento.

As metodologias quantitativas estão, assim, próximas de um posicionamento perante a ciência e face à relação entre o homem e o conhecimento, que nos habituámos a designar de *positivista*. É interessante notar, segundo Branthe (2001), que o positivismo emerge nos anos 20 do século XX como uma reacção ao neo – romantismo e às tendências especulativas que marcaram o fim do século XIX, colocando, por isso, a ênfase na verificabilidade empírica.

Ora, “numa fase avançada do século XX, o positivismo nas Ciências Sociais passou a ser sinónimo de observação, quantificação e medição, com frequência como se fossem auto-suficientes na sua justificação (...) e, paradoxalmente, a ambição metafísica ou positivista de ser científico acabou assim, em algumas situações, por engendrar o seu contrário” (Branthe, 2001, p.11). Isto na medida em que, na opinião deste autor, se verifica na actualidade um empirismo excessivo no campo das Ciências Sociais com um carácter descritivo e sem um sólido desenvolvimento teórico que permita a construção de um conhecimento científico de tipo explicativo²¹. Também Boudon (1993) considera que se verifica uma tendência excessiva para a *descrição* nas Ciências Sociais na actualidade, ao contrário dos clássicos que procuravam sobretudo *explicar*.

Tendo em conta este panorama, e as considerações de ordem epistemológica anteriormente explicitadas, é possível antever que a nossa investigação não se situa neste quadro quantitativo, mas sim numa metodologia de tipo qualitativo. Isto, na medida em que concordamos com Eriksson (citado por Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 32) na afirmação de que “o facto de uma investigação poder ser classificada de «interpretativa ou qualitativa provêm mais da sua orientação fundamental do que dos procedimentos que ela utiliza.»”.

Assim, classificamos a investigação que agora se apresenta de qualitativa no sentido em que a mesma se explicita através de diferentes princípios de entre os quais destacamos: o objecto de estudo é formulado em termos de acção abrangendo também os significados atribuídos pelos actores a esses comportamentos; a realidade a estudar não é uniforme, mas sim profunda e

²¹ Thomas Branthe refere-se, no artigo que aqui citamos, ao domínio disciplinar da Sociologia, muito embora as suas afirmações sejam pertinentes, em muitos casos, no domínio mais amplo das Ciências Sociais.

complexa, e é apenas cognoscível na perspectiva do investigador que produz conhecimento sobre ela, ou seja, existem várias leituras/objectos de estudo possíveis para um mesmo objecto social; o fim último da ciência é aprofundar e compreender os modos de funcionamento da realidade em estudo.

Concordamos com Eriksson (citado por Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 96) na afirmação de que “a tarefa do investigador na investigação interpretativa será a de descobrir «o modo como as organizações sociais e a cultura, específicas de um meio ou comuns a vários meios, influenciam as opções e as condutas das pessoas em acção»”.

Neste sentido, a finalidade do trabalho de pesquisa que agora se apresenta não é tanto identificar as regularidades na forma como decorrem os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior, mas sobretudo clarificar o modo como se estruturam esses processos, enquanto resultantes das concepções e acções de três actores com os seus posicionamentos próprios face à temática das articulações entre educação e trabalho/emprego. Ou seja, não se trata de *estabelecer e verificar leis gerais de funcionamento*, mas sim de *compreender modos de funcionamento*.

Nos termos de Brante (2001), trata-se de partilhar de um concepção de causalidade alternativa à concepção positivista²², afirmando-se que a ciência consiste em explicações causais sob a forma de tendências o que significa que a causalidade está assim intimamente associada à compreensão e à explicação daquilo que se observa.

Esta visão sobre a finalidade do processo de investigação tem, necessariamente, implicações no modo como o mesmo se organiza e desenrola. Se a análise quantitativa tem sido na maior parte dos casos “linear”, reportando-se a modelos previamente definidos que limitam os contextos e factores a ter em conta na pesquisa, a análise qualitativa é “cíclica ou interactiva” sendo os modelos, variáveis, hipóteses, questões e categorias de observação construídos continuamente ao longo da pesquisa (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 109). É esta segunda lógica que, como explicitámos anteriormente, orientou o desenvolvimento da investigação que agora se apresenta, contribuindo também para a enquadrar no conjunto das metodologias e pesquisas de tipo qualitativo.

²² A concepção positivista de causalidade tem como característica uma relação do tipo causa – efeito entre fenómenos observáveis, a qual não é hoje aceitável nem no quadro das Ciências Naturais nem no âmbito das Teorias Sociais clássicas e contemporâneas (Brante, 2001).

A complementaridade de abordagens empíricas qualitativas e quantitativas

No domínio das abordagens empíricas, não optámos no quadro desta pesquisa por estratégias exclusivamente quantitativas ou qualitativas, mas sim pela exploração dos benefícios de um método em que complementamos os dois tipos de abordagem. Ou seja, a investigação desenvolvida insere-se, do ponto de vista global, numa estratégia metodológica de tipo qualitativo, embora se tenha escolhido combinar técnicas de recolha de dados de tipo quantitativo e de tipo qualitativo.

Madureira Pinto (1997) reconhece vantagens neste tipo de escolhas que combinam a observação de tipo intensivo (qualitativo) com a de tipo extensivo (quantitativo), pois considera que as virtualidades da primeira são indiscutíveis podendo ser ainda potencializadas por informações resultantes da análise extensiva.

No caso da presente investigação, estamos a adoptar uma abordagem empírica de tipo quantitativo quando escolhemos realizar um inquérito por questionário que, por definição, visa a recolha de informação em extensividade. Trata-se de obter informação sobre um conjunto muito alargado de sujeitos, o que implica que o instrumento de recolha de dados seja bastante padronizado em termos de perguntas e opções de resposta.

Paradoxalmente, a desvantagem desta técnica de recolha de dados – a padronização das questões colocadas isolando os indivíduos e as variáveis dos seus contextos – é indispensável para garantir a sua maior vantagem: a possibilidade de analisar, simultaneamente, informação relativa a um número elevado de sujeitos.

Consequentemente, as técnicas de tratamento da informação recolhida através de questionário correspondem, essencialmente, a análises de tipo estatístico concretizadas, no nosso caso, com recurso ao programa informático SPSS/WIN (“Statistical Package for Social Sciences” para “Windows”). Este tipo de análises permite ter uma visão de conjunto sobre os percursos e opiniões dos diplomados inquiridos, embora isolando-os dos contextos específicos de cada um.

No caso da nossa investigação, consideramos que só existiam condições para adoptar uma estratégia empírica assente no inquérito por questionário no caso dos diplomados. Isto porque diversos trabalhos já realizados sobre inserção profissional privilegiam, muitas vezes em exclusivo, a recolha de informação junto dos diplomados através de questionários.

Assim sendo, no caso dos diplomados, existia já algum material de partida para reflectir sobre as variáveis e questões mais pertinentes numa tal operação empírica e, portanto, condições para equacionar perguntas relativamente fechadas garantindo que nos permitem obter informação relevante e pertinente. É que, como referem Quivy e Campenhoudt (1988), uma das condições para tornar fiável a utilização do inquérito por questionário consiste na correspondência entre o mundo de referência das questões e o mundo de referência dos inquiridos, o que pressupõe algum conhecimento prévio sobre este último.

Ora, no caso dos empregadores e dos académicos, o desconhecimento prévio de operações de recolha de dados junto destes grupos em trabalhos sobre inserção profissional, tornava desadequada e incorrecta a utilização de um inquérito por questionário enquanto instrumento de recolha de dados.

Se, adicionalmente, considerarmos a decisão de centrar a nossa investigação no estudo do caso da FCT, sobre o qual não dispúnhamos de informação sociográfica de caracterização dos diplomados e seus percursos, pensamos que a opção pela realização do inquérito por questionário enriquece consideravelmente a pesquisa.²³

A abordagem empírica de tipo qualitativo traduz-se, no caso da presente investigação, na realização de entrevistas com diferentes actores. Foram realizadas entrevistas com diplomados que, em complemento à informação em extensividade recolhida através de inquérito por questionário, permitiram captar os sentidos e significados dos seus percursos e se revelaram pertinentes para completar alguns resultados do inquérito realizado.

Podemos afirmar, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993, p. 72), que se tratam de entrevistas de “aprofundamento” no caso dos diplomados. Isto, na medida em que procuram clarificar um tema sobre o qual já conhecemos alguns contornos (uma vez que os percursos

²³ Aliás, quando iniciámos esta investigação não estavam ainda disponíveis dados relativos à inserção profissional dos diplomados de ensino superior por parte do ODES e, além disso, as iniciativas dos estabelecimentos de ensino superior neste domínio eram bastante menos numerosas, pelo que a pertinência de obtenção de informação em extensividade se revelava particularmente evidente.

dos diplomados têm sido a unidade de análise privilegiada nos estudos sobre inserção profissional), mas que consideramos necessário explicar de forma mais satisfatória.

Foram também entrevistados empregadores²⁴, porque a ausência de um volume significativo de operações de recolha de informação nos estudos sobre inserção profissional junto deste actor desaconselhavam, em nosso entender, a construção de um instrumento de inquirição em que as perguntas e opções de resposta estivessem relativamente padronizadas. A mesma razão esteve na base da escolha de realizar entrevistas, e não um inquérito por questionário, junto dos académicos²⁵.

No caso destes dois actores, ao contrário dos diplomados entrevistados, tratou-se de realizar essencialmente entrevistas de “exploração” (de acordo com a tipologia de Ghiglione e Matalon, 1993, p. 72), na medida em que se pretende conhecer um domínio bastante menos explorado no âmbito dos estudos sobre inserção profissional de diplomados.

Todas as entrevistas realizadas foram *entrevistas de estudo* que não visam influenciar o comportamento dos interlocutores e que, em princípio, terão pouca ou mesmo nenhuma influência sobre o comportamento dos entrevistados (Ghiglione e Matalon, 1993). O principal objectivo das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação foi a obtenção de informação para compreender de modo mais aprofundado o objecto em estudo, o que exige a leitura do seu conteúdo manifesto mas também a análise e inferência do que explica esta ou aquela afirmação dos entrevistados.

Para tal, as entrevistas foram sujeitas, após a respectiva transcrição, a um trabalho de análise de conteúdo. Esta última é entendida como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens com a intenção de realizar inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes das mensagens e/ou às consequências dessas mesmas mensagens (Bardin, 1993). Fundamentalmente, tratou-se de obter informação em profundidade, explorando as articulações entre os percursos, escolhas, posicionamentos e opiniões dos entrevistados e os seus contextos específicos.

²⁴ Por “empregadores” referimo-nos a responsáveis pelo recrutamento e selecção de diplomados em algumas empresas, seleccionados segundo os critérios e procedimentos que explicitamos no ponto 4.1 deste mesmo Capítulo 2 da Introdução Geral.

²⁵ Por “académicos” referimo-nos a docentes e um técnico superior da FCT, os quais foram seleccionados de acordo com os critérios que explicitamos no ponto 4.3 deste mesmo Capítulo 2 da Introdução Geral.

Adicionalmente, a investigação que agora se apresenta beneficiou também da presença da investigadora na instituição – FCT – que constitui o seu terreno empírico, uma vez que a observação directa de acções e medidas desenvolvidas pelos diferentes órgãos e serviços, o contacto quotidiano com membros desta comunidade, bem como o acesso a documentação vária (circulares, despachos, análises estratégicas) se encontraram assim extremamente facilitados. Tratou-se, neste domínio, de reflectir no plano da investigação sobre as decisões, posicionamentos e acontecimentos da vida da instituição que se relacionam com a temática da inserção profissional, mobilizando-as na compreensão do objecto em estudo.

Assim sendo, procurou-se na investigação que agora se apresenta, a complementaridade de abordagens empíricas de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo a várias técnicas de recolha e análise de informação sobre o objecto em estudo. A utilização de uma multiplicidade de instrumentos de recolha e análise de dados é, aliás, uma das características de um estudo de caso (Yin, 1989; Merriam, 1988).

Consideramos que esta estratégia permitiu enriquecer a reflexão e a investigação, de acordo com a convergência que se verifica entre vários autores relativamente ao interesse da diversificação das técnicas de observação como meio de reforçar a validade da pesquisa realizada, tal como sublinham Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994). Também Giddens (1993, p. 618) reflecte sobre o interesse desta estratégia, a qual designa de “triangulação”, defendendo a combinação de diferentes métodos – cada qual com as suas vantagens e limitações – numa mesma investigação com o fim de complementar e verificar os resultados obtidos.

4 - A recolha e tratamento de dados: considerações de ordem técnica

De acordo com as considerações metodológicas anteriormente explicitadas, a pesquisa realizada implicou, no seu plano empírico, um conjunto de operações de recolha e tratamento de dados diversificadas dirigidas às três unidades de análise que consideramos fundamentais para analisar os processos de inserção profissional.

4.1 - Entrevistas a empregadores e diplomados

Em termos do desenvolvimento cronológico da pesquisa, a primeira fase de recolha de dados ocorreu aquando da realização de entrevistas junto de empregadores e de diplomados durante o primeiro semestre de 2001. Foram realizadas 6 entrevistas a empregadores e a 5 diplomados da FCT que exerciam actividade profissional nas empresas em que contactámos os empregadores.

Os empregadores foram seleccionados a partir de um trabalho de análise das ofertas de estágio e/ou emprego que haviam sido dirigidas ao GESP²⁶ da FCT durante o ano 2000, o qual permitiu identificar as 8 empresas cujos pedidos abrangiam um número mais alargado (pelo menos 4) de licenciaturas. Foram assim contactadas 8 empresas, mas houve 2 em que não foram concretizadas as entrevistas: numa delas porque se manifestaram indisponíveis e numa outra porque se situa em França.

Quadro 1 – Número de empresas que ofereceram emprego e/ou estágio em 2000 através do GESP segundo o número de licenciaturas a que se dirigiam

Nº DE LICENCIATURAS A QUE SE DIRIGIA(M) O(S) PEDIDO(S)	3 OU MENOS LICENCIATURAS	4 OU MAIS LICENCIATURAS	TOTAL
Nº de empresas	20	8	28

²⁶ O GESP é o Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais da FCT que, de acordo com a circular – despacho nº 893/2002, veio a ter as suas competências integradas no então criado CIDI (Centro de Informação, Divulgação e Imagem).

Nas empresas, contactámos as pessoas que se haviam dirigido ao GESP no quadro de processos de recrutamento em curso nas suas empresas respectivas e que designamos de “empregadores”, na medida em que são os responsáveis nessas organizações pelo recrutamento de recursos humanos. Isto, porque o objectivo genérico destas entrevistas era identificar estratégias e práticas de recrutamento, bem como captar a avaliação dos sujeitos relativamente à preparação profissional dos diplomados.

Quadro 2– Caracterização das empresas contactadas e dos “empregadores” entrevistados

EMPRESA	Nº DE TRAB.	SECTOR DE ACTIVIDADE	LOCAL	O EMPREGADOR NA EMPRESA	FORMAÇÃO DO EMPREGADOR
Empresa 1	160	Construção Civil	Península de Setúbal	Adjunta da Administração	Bacharelato em Secretariado
Empresa 2	20	Recrutamento, selecção e avaliação de recursos humanos	Grande Lisboa	Consultor	Licenciatura em Psicologia
Empresa 3	1100	Indústria Automóvel	Lezíria do Tejo	Responsável pelo recrutamento, selecção e formação de recursos humanos	Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos
Empresa 4	356	Telecomunicações	Grande Lisboa	Responsável pelo recrutamento e selecção de recursos humanos	Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos
Empresa 5	200	Indústria Alimentar	Península de Setúbal	Responsável pelo departamento de engenharia (E1); Técnico do departamento de Engenharia (E2)	Bacharelato em Engenharia (E1); Licenciatura em Engenharia Mecânica (E2)
Empresa 6	4000	Indústria Automóvel	Península de Setúbal	Responsável pelo recrutamento, selecção e coordenação de estágios	Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos

Os critérios de selecção dos diplomados entrevistados foram o facto de trabalharem nas empresas contactadas e de serem licenciados pela FCT. Em 2 das empresas contactadas não foram realizadas entrevistas com diplomados porque não existia, segundo nos foi dito, nenhum diplomado da FCT a trabalhar na altura (caso das empresas 1 e 2).

Quadro 3 – Caracterização dos diplomados entrevistados nas empresas

Diplomado da Empresa 3 <i>Alberto</i>	- Engenheiro Mecânico - Curso concluído há cerca de 2 meses	- Sexo Masculino - 24 anos - Residência na Azambuja	- Nasceu em Nice (França) - Pai é empresário agrícola e tem 4ª classe - Mãe é empresária agrícola e tem 4ª classe
Diplomado da Empresa 4 (EA) <i>Pedro</i>	- Engenheiro de Produção Industrial - Curso concluído há cerca de 8 anos -	- Sexo Masculino - 30 anos - Residência em Lisboa	- Nasceu no Entroncamento - Pai é militar e tem curso de oficiais - Mãe é doméstica e tem 4ª classe
Diplomada da Empresa 4 (EB) <i>Marta</i>	- Engenheira do Ambiente - Curso concluído há cerca de 8 meses	- Sexo Feminino - 23 anos - Residência em Lisboa	- Nasceu em Sines - Pai é carpinteiro e tem 4ª classe - Mãe é doméstica e tem 4ª classe
Diplomada da Empresa 5 <i>Paula</i>	- Engenheira Mecânica - Curso concluído há cerca de 18 meses	- Sexo Feminino - 26 anos - Residência em Lisboa	- Nasceu na Guarda - Pai é carteiro e tem 4ª classe - Mãe é empregada de limpeza e tem 4ª classe
Diplomada da Empresa 6 <i>Maria</i>	- Engenheira de Produção Industrial - Curso concluído há cerca de 30 meses	- Sexo Feminino - 25 anos - Residência na Costa da Caparica	- Nasceu em Sesimbra - Pai é empregado na doca de peixe e tem 5º ano - Mãe é empregada de balcão e tem 4ª classe

O guião de entrevista utilizado com os diplomados²⁷ continha algumas questões comuns ao guião dos empregadores, a fim de permitir a comparabilidade entre os pontos de vista dos dois grupos relativamente a alguns aspectos. Entre estes aspectos referimos, sem preocupações de exaustividade, as representações relativamente ao termo *inserção profissional* e sobre as tendências de emprego/desemprego de licenciados, bem como as opiniões no que diz respeito à preparação para a vida profissional.

Outros aspectos só têm sentido ou no guião para diplomados ou no guião para empregadores. No caso dos diplomados refira-se, entre outros exemplos possíveis, as questões relativas ao seu percurso escolar e profissional. No caso dos empregadores mencione-se, a título ilustrativo, as perguntas referentes aos critérios, metodologia e organização dos processos de recrutamento de diplomados pelas empresas.

Tanto nas perguntas específicas a cada guião como nas perguntas comuns aos vários guiões, procurámos conciliar, na formulação das perguntas, a tentativa de garantir um grau de liberdade relativamente elevado para os sujeitos construírem os seus discursos e expressarem as suas especificidades, com a preocupação em permitir a comparabilidade da informação relativamente às outras entrevistas realizadas. Tal conciliação, resultou num guião de entrevista com um conjunto de perguntas de tipo aberto que foram respondidas segundo a ordem desejada pelos sujeitos.

Consequentemente, na fase de tratamento e análise de conteúdo das entrevistas realizadas, foram construídas grelhas de análise²⁸ que permitissem quer a leitura *horizontal*, isto é, comparativa das várias entrevistas, quer a sua leitura *vertical*, ou seja das especificidades de cada um. Deste modo, foi possível realizar um trabalho de identificação dos pontos convergentes e divergentes no discurso de cada sujeito entrevistado, assim como detectar as lógicas de cada percurso e o seu significado pessoal para cada indivíduo.

As grelhas de análise construídas integram categorias de análise de conteúdo que procuram ser homogéneas, exaustivas, objectivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 1993). A definição das categorias só teve lugar após a leitura flutuante do texto das entrevistas, através da qual procurámos isolar os elementos a classificar nas categorias que foram sendo identificadas para integrar as grelhas de análise.

²⁷ O guião de entrevista pode ser consultado no Anexo II.

²⁸ As grelhas de análise podem ser consultados no Anexo III.

Esta identificação *progressiva* das categorias de análise de conteúdo explica-se porque, como refere Merriam (1988, p. 147), “data analysis is a complex process that involves moving back and forth between concrete bits of data and abstract concepts, between inductive and deductive reasoning, between description and interpretation”.

A realização deste trabalho pressupõe que já se havia realizado a transcrição das entrevistas, as quais haviam sido gravadas na sua totalidade. Os manuscritos das entrevistas foram enviados aos entrevistados para que os analisassem e nos dessem o seu acordo. Só em 3 casos, no conjunto destas 11 entrevistas, recebemos indicação dos entrevistados sobre o texto enviado, solicitando correcções que foram apenas de pormenor. A todos os entrevistados foi explicitamente indicada a finalidade da entrevista antes do início da mesma.

4.2 - Inquérito por questionário a diplomados

Na cronologia de desenvolvimento da pesquisa, o envio (por via postal) e recepção dos questionários constituiu a segunda operação de recolha de dados e teve lugar entre inícios de Junho e final de Setembro de 2001.

Sobre a construção do inquérito por questionário

O inquérito aplicado aos diplomados da FCT que concluíram o curso em 1995/96 é uma adaptação do inquérito piloto aplicado pelo ODES a diplomados de 1993/93 nas áreas da Engenharia, Economia, Gestão e Administração, Contabilidade e Auditoria, Formação de Professores – Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico. O inquérito original, na preparação do qual a investigadora também participou sobretudo numa fase inicial, foi aplicado por via telefónica.

No nosso estudo optámos por aplicar o questionário por via postal, tendo em conta os constrangimentos logísticos e financeiros com que a investigação se confrontava²⁹, mas esta é,

²⁹ Por falta de recursos humanos, financeiros e logísticos, tornava-se impossível para a investigadora inquirir cada um dos diplomados pessoalmente.

também, uma escolha frequente nos trabalhos desta natureza realizados em instituições de ensino superior portuguesas³⁰.

Assim sendo, foi necessário adaptar o questionário original à sua aplicação por via postal, o que implicou uma redução do número de perguntas colocadas e a introdução de instruções de preenchimento do questionário no início e ao longo do mesmo. A principal razão pela qual se optou por não construir um novo instrumento de inquirição foi a possibilidade de permitir a comparabilidade dos resultados obtidos a nível nacional com os resultados deste nosso estudo específico sobre a FCT. É certo que, ao optarmos por esta via, beneficiámos da utilização de um instrumento de inquirição que já tinha sido testado através de pré - testes e de uma aplicação efectiva a uma amostra dos diplomados de ensino superior do país em 1993/94.

No entanto, aquilo que nos parece interessante é garantir - num período em que se multiplicam as iniciativas de recolha de informação sobre os percursos profissionais dos diplomados em vários estabelecimentos de ensino superior - condições para a comparabilidade entre os dados recolhidos pelas diversas instituições. Esta situação permitirá conhecer de forma mais aprofundada e rigorosa essa realidade, bem como ter uma visão de conjunto sobre a transição para a vida activa dos diplomados de ensino superior.

Constituição da amostra

O inquérito a diplomados da FCT em 1995/96 tem como *universo de estudo* o conjunto dos 401 diplomados nesse ano lectivo. Um vez que se escolheu aplicar o inquérito por via postal considerou-se necessário proceder, a partir das listagens provenientes da Repartição Académica, a uma actualização das moradas aí inscritas com dois grandes objectivos indissociáveis: eliminar eventuais não respostas decorrentes de o diplomado já não residir na morada que constava dos ficheiros da FCT e evitar gastos desnecessários no envio de questionários para moradas onde os diplomados já não residiam.

Após este trabalho de actualização de moradas realizado através de contacto telefónico durante os meses de Maio e Junho, foi possível confirmar ou obter novas moradas para 301

³⁰ Ver, por exemplo, o trabalho sobre a Universidade de Lisboa (Alves, 2000) ou o estudo mais recentemente realizado na Universidade de Aveiro (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002) que recorrem, também estes, ao envio de questionários por via postal.

diplomados, o que significa uma taxa de 75% de diplomados do universo cujas moradas foram actualizadas.

O questionário foi então enviado na segunda quinzena de Junho a 301 diplomados que constituem o *universo de trabalho*, em conjunto com uma carta em que se explicitavam os objectivos da iniciativa e também com uma nota de instruções para preenchimento do questionário. Foi também enviado um envelope selado para devolução do questionário depois de preenchido, bem como indicado o contacto da investigadora responsável para o esclarecimento de dúvidas no preenchimento do mesmo.

Em finais de Julho, e tendo em conta o número assinalável de respostas ao inquérito que já tinham sido remetidas à investigadora, optou-se por não realizar um segundo envio do questionário aos 301 diplomados. Em vez disso, foi enviada uma carta em que se agradecia a colaboração dos que já haviam respondido ao inquérito e se solicitava aos restantes que respondessem ainda até final do mês de Setembro.

A recepção dos questionários deu-se por terminada no dia 1 de Outubro tendo-se obtido uma *amostra* de 133 indivíduos, o que representa uma taxa de resposta de 44,1% face ao universo de trabalho (33,1% face ao universo do estudo). Este valor situa-se acima daquilo que é habitualmente considerado expectável – 30% - neste tipo de inquéritos por via postal, demonstrando que a iniciativa foi alvo de significativo interesse por parte dos diplomados.

Considerações sobre o valor da amostra constituída

Quando se constitui uma amostra, a principal preocupação é a de que essa amostra seja representativa do universo em estudo, ou seja, que os inquiridos tenham um perfil e um padrão de respostas semelhante aquele que se verifica na população que se pretende estudar.

No caso do presente estudo, a realização do inquérito por via postal implicou que a amostra se constituiu por si própria decorrendo das decisões individuais de responder ou não ao questionário. Esta opção significa que desconhecemos com exactidão quais os motivos que levaram alguns dos indivíduos do universo de trabalho a não responder. Podemos colocar como hipótese que aqueles que não responderam são os que protagonizaram percursos de inserção profissional com maiores dificuldades. Ou a hipótese inversa: os que tendem a

responder mais frequentemente são aqueles que experimentaram mais dificuldades (na esperança de que o inquérito contribua para alterar essa situação). Esta segunda hipótese, como veremos, parece encontrar algum apoio nos nossos resultados do nosso inquérito.

Como forma de controlar se a amostra constituída corresponde ao perfil do universo e aferir o nível de confiança do conjunto de respostas obtidas, observou-se comparativamente a distribuição do indivíduos segundo o curso de licenciatura, o sexo e a média de licenciatura no universo do estudo, no universo de trabalho e na amostra. Esta análise comparativa tem por base os quadros que em seguida se apresentam.

Quadro 4 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo o curso de licenciatura

Curso de licenciatura	Universo³¹	Universo de trabalho³²	Amostra³³
Engenharia do Ambiente	77 (19,2)	59 (19,6)	30 (22,6)
Engenharia de Produção Industrial	37 (9,2)	23 (7,6)	10 (7,5)
Química Aplicada	29 (7,2)	19 (6,3)	7 (5,3)
Matemática	72 (18)	60 (19,9)	23 (17,3)
Engenharia Informática	58 (14,5)	42 (14)	17 (12,8)
Engenharia Geológica	20 (5)	18 (6)	6 (4,5)
Engenharia Mecânica	33 (8,2)	25 (8,3)	11 (8,3)
Engenharia Química	53 (13,2)	39 (13)	19 (14,3)
Engenharia Física	10 (2,5)	8 (2,7)	5 (3,7)
Engenharia de Materiais	12 (3)	8 (2,7)	5 (3,7)
Total	401 (100%)	301 (100%)	133 (100%)

³¹ Número total de diplomados da FCT em 1995/96 de acordo com os ficheiros dos Serviços Académicos.

³² Número de inquéritos enviados, ou seja, número de diplomados cuja morada foi possível confirmar ou obter nova morada através do contactos existentes nos ficheiros dos Serviços Académicos.

³³ Número de diplomados que responderam ao inquérito.

Quadro 5 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo o sexo

Sexo	Universo	Universo de trabalho	Amostra
Mulheres	220 / 54,9%	166 / 55,1%	72 / 54,1%
Homens	181 / 45,1%	135 / 44,9%	61 / 45,9%
Total	401 / 100%	301 / 100%	133 / 100%

Quadro 6 – Distribuição dos indivíduos no universo, universo de trabalho e amostra, segundo a nota média de licenciatura

Curso de licenciatura	Universo	Amostra
Engenharia do Ambiente		
- Ramo Ambiente	15 val.	14,9 val.
- Ramo Sanitária	14 val.	14,2 val.
Engenharia de Produção Industrial	13,5 val.	13,5 val.
Química Aplicada		
- Ramo Química Orgânica	14 val.	14,7 val.
- Ramo Biotecnologia	14 val.	15,7 val.
Matemática		
- Ramo Formação Educacional	14 val.	14 val.
- Ramo Investigação Operacional	14 val.	14,2 val.
- Ramo Ciências Actuarias	15 val.	13,8 val.
- Ramo Ciências Estatísticas	14 val.	14,3 val.
Engenharia Informática	13,8 val.	13,2 val.
Engenharia Geológica	13,6 val.	13,5 val.
Engenharia Mecânica	12,6 val.	12,9 val.
Engenharia Química	14 val.	14,4 val.
Engenharia Física	14 val.	14 val.
Engenharia de Materiais	13,6 val.	13,4 val.
Total	13,94 val.	14,04 val.

Da leitura dos quadros, parece-nos importante salientar o seguinte:

- as variações entre o peso de cada curso no universo, universo de trabalho e amostra são ligeiras atingindo no máximo 2%; adicionalmente, foi também efectuada a comparação entre o peso de cada ramo de licenciatura (no caso dos 3 cursos que se dividem em 2 ou mais ramos) no universo e na amostra (por não dispormos deste caso de informação sobre o peso de cada ramo de licenciatura no universo de trabalho) tendo-se verificado também muito ligeiras variações que só num dos casos atingiam os 2%;
- verifica-se uma ligeira tendência para a sobre - representação (peso dos indivíduos na amostra ligeiramente superior ao seu peso no universo e universo de trabalho) nos cursos de Engenharia do Ambiente, Engenharia Química, Engenharia Física e Engenharia de Materiais, o que nos leva a pensar que os indivíduos que protagonizam percursos de inserção profissional com maiores dificuldades tendem em maior número a responder ao inquérito;
- a confirmar o que se disse no ponto anterior é de notar uma tendência também ligeira para a sub-representação de indivíduos dos cursos de Matemática e Engenharia Informática, que protagonizam percursos de inserção profissional com menores dificuldades;
- no que diz respeito à distribuição por sexo, é notório que as variações são ainda mais ligeiras assumindo o peso de homens e mulheres no universo, universo de trabalho e amostra valores muito semelhantes;
- relativamente à média de licenciatura, as distribuições no universo e na amostra são muito semelhantes, só se registando desvios ligeiramente superiores a 1 valor nos casos do curso de Química Aplicada/ramo de Biotecnologia e do curso de Matemática/ramo de Ciências Actuarias.

Assim sendo, no que diz respeito a estas três variáveis (curso de licenciatura, sexo e média de licenciatura) que é possível analisar comparativamente no universo de estudo, universo de trabalho e amostra, torna-se notório que as distribuições são muito semelhantes indicando que o perfil da amostra não é muito diferente do perfil do universo do estudo. Esta constatação permite ter confiança em que *os resultados obtidos neste inquérito permitem caracterizar, sem grandes enviezamentos, o universo em estudo.*

4.3 - Entrevistas a académicos

As entrevistas a académicos constituíram, em termos cronológicos, a última fase de recolha de dados, a qual foi concretizada durante o último trimestre de 2001. Foram entrevistadas 4 pessoas que ocupam diversos cargos na FCT.

O objectivo genérico deste conjunto de entrevistas foi identificar as concepções dos actores pertencentes ao espaço académico relativamente à formação universitária e suas finalidades, clarificando as orientações das práticas universitárias. Não se tratou assim, como no caso das entrevistas a empregadores e diplomados, de caracterizar percursos escolares e de formação ou de conhecer estratégias e práticas de recrutamento.

Assim sendo, pareceu-nos imprescindível entrevistar a responsável pelo GESP da FCT, uma vez que este gabinete desenvolveu diversas actividades dirigidas, precisamente, às questões da inserção profissional dos diplomados. Para além disto, optou-se por entrevistar também os responsáveis dos órgãos directivos da FCT: Presidente do Conselho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico e Director da instituição.

Quadro 7 – Caracterização dos “académicos” entrevistados

ENTREVISTADO	POSIÇÃO NA FCT	FORMAÇÃO
Coordenadora do GESP	Técnica Superior / GESP	Licenciada em Sociologia
Presidente do Conselho Científico	Professor Catedrático / Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado
Presidente do Conselho Pedagógico	Professor Auxiliar / Departamento de Química	Doutorado
Director da FCT	Professor Catedrático / Departamento de Ciências dos Materiais	Doutorado

Poderá argumentar-se que esta opção é limitativa, no sentido em que estes indivíduos poderão não ser representativos dos diversos posicionamentos da comunidade profissional da instituição. Tal poderá ser verdade, mas existem duas razões para esta nossa opção.

Uma dessas razões relaciona-se com a impossibilidade de entrevistar a comunidade académica na sua totalidade e com a circunstância de a ausência de investigação anterior neste domínio fazer com que fosse, em nosso entender, incorrecto construir um inquérito por questionário para obter informação extensiva sobre as estratégias e opiniões dos académicos. Uma outra dessas razões consiste na intuição, confirmada posteriormente na realização e tratamento das entrevistas, de que, pelos cargos ocupados, estes eram informantes privilegiados para detectar, numa primeira abordagem, os principais posicionamentos, estratégias e opiniões presentes na comunidade académica.

Todos os procedimentos seguidos na realização e tratamento das entrevistas a diplomados e empregadores foram também aqui aplicados: a informação sobre os objectivos da entrevista, a gravação e transcrição das entrevistas, o envio dos textos das entrevistas aos sujeitos (neste caso 2 deles solicitaram-nos pequenas alterações de pormenor) e os princípios da análise de conteúdo dos textos.

O guião de entrevista³⁴ construído para a responsável do GESP permitiu conhecer o funcionamento e objectivos da acção do gabinete, bem como efectuar um balanço do trabalho realizado nesta estrutura de interface entre alunos/diplomados e instituições empregadoras. O guião de entrevista para os outros três sujeitos incluía quatro perguntas abertas e genéricas a partir das quais os entrevistados organizaram os seus discursos. Com essas perguntas procurou-se atingir um duplo objectivo: identificar concepções sobre as finalidades da formação universitária incluindo o destaque atribuído à preparação para a vida profissional no quadro dessas finalidades e perceber as orientações subjacentes às iniciativas mais recentes de reestruturação das licenciaturas, bem como os constrangimentos na sua aplicação.

Adicionalmente procurou-se, neste conjunto de entrevistas a académicos, caracterizar as representações dos entrevistados sobre o termo *inserção profissional*, sobre as tendências de emprego/desemprego de licenciados e sobre a preparação para a vida profissional, tal como havia sido feito nas entrevistas a diplomados e empregadores anteriormente realizadas.

³⁴ Os guiões de entrevista podem ser consultados no Anexo II.

Na fase de tratamento de dados³⁵, tendo em conta o reduzido número de entrevistas e o grau de abertura das perguntas colocadas, ficaram bem evidentes as particularidades do discurso de cada um deles, mas foi também possível comparar as suas posições e estratégias relativamente a algumas questões.

5 - Sobre a validade do processo de investigação desenvolvido

Como afirmamos anteriormente, partilhamos de dois princípios que implicitamente colocam limitações ao conhecimento construído no quadro da investigação. Um desses princípios consiste na noção de que a realidade é complexa e não é possível conhecê-la completamente. Um outro princípio é o de que o objecto de estudo é uma construção que traduz uma leitura da realidade entre outras possíveis.

Deste modo, fica evidente a impossibilidade de alcançar um conhecimento inquestionavelmente verdadeiro e universal sobre o objecto social de qualquer investigação. Como refere Sousa Santos (1989, p. 81), trata-se de partilhar da noção de que “o conhecimento é sempre falível, a verdade é sempre aproximada e provisória”, o que constitui uma parte do discurso metodológico dominante na actualidade em que se procura um equilíbrio entre duas posições opostas.

Uma dessas posições corresponde às correntes que o mesmo autor identifica como racionalistas, idealistas e subjectivistas, as quais privilegiam o sujeito, a teoria e os conceitos postulando que o conhecimento é uma invenção; o outro posicionamento encontra tradução nas correntes objectivistas, naturalistas e empiristas que privilegiam o objecto, os factos e a observação afirmando que o conhecimento corresponde à realidade e copia-a (Sousa Santos, 1989, p. 80 e seg.).

Neste contexto, aquilo que se procura garantir é a objectividade e a validade do objecto de estudo construído ao longo do processo de investigação.

A objectividade não é por nós entendida no seu “sentido tradicional” como propriedade de algo que corresponde à realidade, mas sim no seu “sentido emergente” como propriedade de

³⁵ As grelhas de análise podem ser consultadas no Anexo III.

algo que obtém consenso numa discussão argumentativa, para utilizar a distinção de Sousa Santos (1989, p.109). Neste segundo sentido, o termo objectividade corresponde à construção de um objecto científico que passa pelo confronto dos conhecimentos e das ideias com o mundo empírico e pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção, tal como defendem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994).

Consequentemente, a validade de uma investigação não decorre da sua correspondência relativamente à realidade em estudo, mas assenta na respectiva “coerência programática” (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 69). Ou seja, assenta na lógica da argumentação ou da demonstração que interligam as diversas componentes de uma investigação entre si, desde a formulação da intenção e objectivos da pesquisa passando pela constituição, análise e tratamento de dados e culminando na interpretação e verificação de resultados.

Assim sendo, para garantir a validade e objectividade da investigação, procuramos ao longo da mesma construir um objecto de estudo de forma lógica e coerente, articulando pressupostos, perspectivas teóricas, observação da realidade e interpretação dos resultados. Para além disto, procuramos favorecer o confronto entre várias técnicas de recolha de dados empíricos junto de vários actores, bem como o confronto contínuo entre perspectivas e conceitos teóricos e a realidade tal como a observamos, nos é relatada nos discursos públicos e mediáticos, assim como pelos entrevistados e inquiridos no âmbito da investigação.

Tal como refere Yin (1989), a existência de laços explícitos e coerentes entre as questões de investigação, os dados empíricos e as conclusões, bem como a existência de múltiplas fontes de dados e de evidência, permitem melhorar a qualidade do estudo de caso. Tratam-se, em nosso entender, de meios que visam reforçar a validade da investigação, minimizando os erros, sendo que o conhecimento construído decorre da interacção entre o investigador e a realidade que observa, a qual é mediada por todas aquelas formas.

O confronto entre as lógicas dos três actores interrogados a partir das perspectivas teóricas e conceptuais entretanto identificadas, tornam progressivamente evidentes os limites e potencialidades da investigação realizada, bem como as pistas de investigação futuras que surgem com maior evidência.

PARTE I

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E TENDÊNCIAS DE MUDANÇA ECONÓMICA E PROFISSIONAL: CONTEXTO DA QUESTÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS

Nota Introdutória

A temática da inserção profissional de diplomados de ensino superior tem vindo a assumir uma visibilidade crescente, tornando-se objecto de atenção e debate nos meios académicos e nas sociedades. Em nosso entender, tal situação tem origem nas modificações profundas do contexto em que a mesma ocorre, as quais fazem com que exista um clima de incerteza, dúvida e interrogação sobre o significado e valor do diploma de ensino superior e sobre o futuro profissional de um diplomado de ensino superior.

Assim sendo, o objectivo desta parte do trabalho é explicitar o contexto em que, na actualidade, se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior, evidenciando de que forma se tornam emergentes as preocupações com o emprego e trabalho destes diplomados, bem como favorecendo uma melhor compreensão dos aspectos que nos parecem mais relevantes para aprofundar na investigação. Desta forma, pretendemos realçar que o objecto de estudo – a inserção profissional de diplomados de ensino superior – não é algo que exista independentemente de um dado espaço e tempo. Trata-se de um objecto que é construído, como afirmamos noutra lugar¹, sendo que nessa construção existem certamente condicionantes, que importa identificar, decorrentes do contexto em que a mesma tem lugar.

Para tal, no primeiro capítulo procuramos dar conta do crescimento explosivo do ensino superior ao longo dos últimos 50 anos, o qual se traduziu quer na expansão das taxas de escolarização neste nível de ensino, quer na expansão e na diversificação das instituições de ensino superior. No segundo capítulo, analisa-se o mundo económico e profissional que tem também estado em constante mutação, de acordo com tendências de mudança que afectam as sociedades e as economias globalmente, as quais se reflectem quer ao nível dos percursos individuais, quer ao nível das organizações de trabalho. Estas evoluções contribuem para conferir novos contornos à situação dos diplomados do ensino superior face ao emprego e ao trabalho.

¹ Pode consultar-se, a propósito, o Capítulo 2 da Introdução Geral.

Capítulo 3 – A evolução do ensino superior português: crescimento da oferta de diplomados

O objectivo deste capítulo é dar conta, de forma breve, das principais modificações que têm vindo a caracterizar a evolução do sistema de ensino superior nos últimos 50 anos. Para tal, recorreremos à análise de alguns dados estatísticos, bem como a estudos e reflexões diversas sobre o ensino superior português. Sempre que possível, e quando tal permitir um aprofundamento da compreensão, procuramos considerar a evolução do ensino superior português no contexto das alterações que se verificam nos sistemas de ensino superior de outros países no mesmo período de tempo.

Assim sendo, em primeiro lugar, procuramos sistematizar as alterações ocorridas no plano do número e perfil de alunos que frequentam o ensino superior e, em segundo lugar, pretendemos identificar as principais modificações em termos do número e tipo de instituições que integram a rede de estabelecimentos do ensino superior. No final do capítulo, encontra-se um quadro em que procuramos sintetizar as principais mudanças do ensino superior português ao longo dos últimos 50 anos.

1 – Os públicos do ensino superior: expansão e alteração de perfil social

No que diz respeito aos públicos que frequentam o ensino superior, os últimos 50 anos ficam marcados por alterações, simultaneamente, quantitativas e qualitativas, ou seja, verificou-se um *crescimento da população estudantil* do ensino superior e também uma *alteração do seu perfil social tradicional*. Contudo, para melhor compreender o significado das alterações dos últimos 50 anos, importa recuar um pouco no tempo.

1.1 – As origens do ensino superior e a situação no início do século XX

Origens históricas do ensino superior

As origens do que hoje designamos de ensino superior remontam há cerca de oito séculos, quando, por toda a Europa, se assiste à criação de estudos gerais/universidades², por iniciativa de poderes régios ou eclesiásticos.

Como refere Carvalho (1986, p. 44), “o século XIII é, na Europa Ocidental, o século da fundação das universidades. Não é fácil, para muitas delas, indicar o ano exacto em que foram criadas, por se desconhecer quando começam realmente a funcionar as suas primeiras aulas e também por serem admissíveis diferentes critérios para a fixação de uma data de fundação, a qual pode ser considerada como a publicação dos respectivos estatutos ou a autorização régia para o seu funcionamento, ou a bula papal que o determinava ou aceitava, factos estes, por vezes, distanciados de alguns anos entre si”.

No caso português, o início das actividades da universidade data de 1288, tendo a carta que garante a protecção papal a data de 1 de Março de 1290³, podendo, em nosso entender, tal iniciativa ser explicada por duas razões principais. Por um lado, a necessidade de dispor de profissionais (sobretudo médicos e juristas) para apoiar a acção governativa do Rei. Por outro lado, como refere Carvalho (1986, p. 61), a “criação do Estudo Geral de Lisboa era desejada por homens conscientes da necessidade de dotar o país com um meio de cultura análogo aos mais avançados no estrangeiro e, repare-se bem, exactamente na altura em que Portugal se encontrava na fase de completa definição das suas fronteiras”.

O rei D. Dinis parece ter estado verdadeiramente interessado na criação da universidade portuguesa, tendo em conta “a considerável quantidade de privilégios que concede à universidade e o facto de a ter alojado nos paços régios de Coimbra” (Mattoso, 1997, p. 306). Porém, nos séculos que se seguem outros monarcas (D. João I, D. Afonso V, D. Manuel I,

² Segundo Carvalho (1986) a “universidade” é uma organização corporativa de mestres e alunos com personalidade jurídica e, com a passagem dos anos, manteve-se esta palavra que passa a abranger também o significado do termo “estudo geral” (entendido como a própria escola onde se encontravam os professores, para leccionar, e os alunos, para receberem o ensino).

³ No que diz respeito à primeira universidade portuguesa as datas que referimos são aceites em duas obras de História da Universidade e do Ensino que consultámos (Vários, 1997 e Carvalho, 1986).

entre outros) tomam decisões que visam melhorar quer os espaços físicos em que se instalava a universidade quer as condições de vida dos seus mestres e estudantes.

Por exemplo, em 1411 D. João I pede ao Papa que anexe à universidade duas igrejas do padroado real em cada diocese do reino, para garantir a esta instituição um rendimento mais estável e folgado; D. Afonso V concede, em meados do século XV, uma considerável quantidade de bolsas para aumentar o número de diplomados; D. Manuel, no século XVI, favorece o desenvolvimento do ensino das ciências e do grego promulgando os Estatutos Universitários e aumentando os vencimentos dos lentes (Mattoso, 1997). A preocupação com os vencimentos dos universitários deve ser entendida no quadro de um processo de aristocratização deste grupo, que aliás se verificou também em Itália e França, permitindo “transformar os professores universitários em privilegiados e estes adoptando como modelo os nobres desejavam imitá-los na ostentação dos seus sinais distintivos e necessitavam de rendimentos adequados para poderem levar uma vida semelhante à deles” (Mattoso, 1997, p. 316).

Uma outra forma de a universidade se afirmar socialmente foi através da reserva de acesso, em exclusivo para os seus diplomados, a alguns cargos e profissões. Por exemplo, nas cortes de 1440 pede-se que os ofícios de julgar sejam reservados a letrados saídos das universidades (Mattoso, 1997).

No entanto, apesar desta estreita relação entre universidade e poder político, dois historiadores franceses (Charle e Verger, 1994) defendem que é sobretudo a partir do século XVIII que as universidades são frequentadas por nobres, os quais estavam pouco presentes entre os estudantes dessas instituições durante o período medieval.

Em nosso entender, esta situação pode ser um reflexo da centralidade que o sistema educativo passou a assumir nas sociedades modernas⁴, ou seja, um reflexo do facto de, neste período, se verificar a tendência para uma generalização da frequência do sistema educativo durante um dado número de anos para a maior parte dos indivíduos. Pelo contrário, durante o período pré

⁴ Utilizamos aqui a expressão “sociedades modernas” no sentido que lhe é conferido na proposta de Bauman (1992), ou seja, enquanto formação social que emergiu na Europa no decorrer do século XVII e que tem a sua forma final no século XIX.

- moderno, as aprendizagens tinham lugar, essencialmente, em espaços informais ligados às próprias famílias e noutros grupos de sociabilidade⁵.

Não é nosso objectivo efectuar uma análise histórica do surgimento e evolução da universidade. No entanto, a consideração destes elementos de natureza histórica, permite antever que, ao longo da história, os responsáveis e interessados na universidade procuraram garantir-lhe um estatuto social privilegiado, o qual passou a estar-lhe associado por tradição e deu lugar à sua frequência pelos estratos sociais mais privilegiados.

Os elementos históricos que acabamos de referir tornam evidente o carácter elitista da universidade desde tempos recuados, quer em termos de ligações ao poder político quer ao nível das populações que a frequentam. Assim sendo, não é de estranhar que no início do século XX o acesso à universidade fosse objecto de uma rigorosa selecção que se operava com base em razões económicas e sociais, embora os privilegiados nem sempre fossem os mais bem apetrechados com o saber necessário para se instalarem nos bancos universitários (Carvalho, 1986).

A expansão quantitativa do ensino superior no século XX

Durante a primeira metade do século XX registam-se, no caso português, aumentos da população que frequenta as três universidades então existentes⁶ entre 1926 e 1940 (Carvalho, 1986) e um ritmo de crescimento pausado e sem sobressaltos do número de matriculados neste nível de ensino durante as décadas de 40 e 50 (Vieira, 1995). No quadro seguinte, podemos verificar que o ritmo de crescimento é mais acelerado ao longo da década de 50 do que nos dez anos anteriores.

⁵ Podemos identificar duas razões principais para explicar a emergência dos sistemas educativos nos países ocidentais nos séculos XVIII e XIX. A primeira razão encontra-se na utilização da escola como um instrumento de construção e legitimação dos Estados modernos, nomeadamente porque favorecia a criação de uma identidade e língua comuns aos habitantes de um dado território nacional. A segunda razão relaciona-se com a emergência da Revolução Industrial que significou algumas exigências ao nível da elevação do nível mínimo e comum de conhecimentos básicos de escrita, leitura e cálculo. No caso português, o tantas vezes referido *atraso* na difusão da escolaridade obrigatória e na implementação dos sistemas educativos, pode explicar-se em grande parte pelo facto de aqui se verificar, desde tempos recuados, a quase total estabilidade das fronteiras e uma assinalável e rara unidade cultural e linguística, bem como pela circunstância de a revolução industrial assumir aqui contornos incipientes por comparação com outros países europeus.

⁶ Em 1900 continuava a existir em Portugal apenas uma universidade, a qual estava desde 1537 sediada em Coimbra após um período inicial em que teve localização variável em Lisboa e Coimbra. Com a implantação da República em 1910, assiste-se à reforma da única universidade já existente e à criação de duas novas universidades em Lisboa e Porto.

Quadro 8 – Número de alunos que frequentam o ensino universitário nos anos lectivos de 1940-41, 1950-51 e 1960-61

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1940-41	9321
1950-51	13489
1960-61	23877

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística).

Ainda assim, na opinião de Crespo (1993), o crescimento da frequência universitária até aos anos 50 é classificado de moderado, o que decorre de uma opção deliberada por parte do poder político, no período do Estado Novo, no sentido do não alargamento da instrução geral dos portugueses. Neste contexto, não existia também interesse em alargar o acesso a graus superiores de ensino para além da reduzida elite que conduzia os destinos da Nação, tendo o mesmo autor consultado diplomas legais datados de 1928 e 1930 em que se enunciava a preocupação em evitar uma *superpopulação* universitária.

Porém, em meados do século XX assistiu-se a modificações que fazem com que o ensino superior deixe de ser uma experiência elitista, no sentido em que seria frequentado maioritariamente por alunos oriundos das camadas sociais mais favorecidas em cada sociedade. Como nota Teichler (1988, p. 24), “around 1950 universities were usually attended only by a small educational «elite»”, mas esta situação irá alterar-se progressivamente, embora com ritmos diferenciados consoante os países.

Esta alteração explica-se pelo movimento de expansão da procura e acesso ao ensino superior que se começa a verificar a partir da década de 60 um pouco por todo o mundo ocidental. Segundo Coffield e Williamson (1997), os números de alunos do ensino superior deverão ter triplicado ou mesmo quadruplicado entre 1960 e 1980, com variações entre os vários países europeus.

A tendência de crescimento da população que frequenta a universidade irá dar origem, inclusivamente, a uma diversificação do ensino de nível superior que deixará de corresponder exclusivamente às universidades, tal como explicitaremos posteriormente. Assim sendo, que

razões podem explicar o crescimento exponencial dos alunos matriculados no ensino superior? Por que motivos um número cada vez maior de indivíduos opta por prolongar os seus percursos escolares?

Razões explicativas da expansão do ensino superior

É importante notar que a crescente procura de ensino superior é uma consequência do facto de a instituição escolar ir assumindo, progressivamente, um lugar central nas sociedades modernas. Até aos anos 60 o ensino superior terá sido, essencialmente, uma *experiência elitista*, mas à medida que as escolas básicas e secundárias começaram a acolher estudantes de diversas origens sociais, o ensino superior tornou-se uma expectativa mais generalizada.

Ao assumir progressivamente um lugar central nas sociedades modernas, a instituição escolar faz com que os diplomas escolares em geral, e o diploma de ensino superior em particular por ser o nível de ensino mais elevado, se tornem signos distintivos e símbolos de Nobreza que é cada vez mais importante possuir. No contexto da expansão escolar, é como se a nobreza de sangue do Antigo Regime fosse substituída pela nobreza escolar.

Recordem-se a este propósito as palavras de Vieira (1995, p. 315): “a imposição de uma escolaridade mínima obrigatória, inscrita desde o século XIX na maior parte dos países ocidentais, e o seu recente prolongamento até níveis etários mais avançados (...) vieram transformar a carreira escolar, sancionada por um título, num elemento indispensável de identidade social e de cidadania reconhecido, nessa medida, por muitos teóricos das classes como um dos recursos estruturantes na constituição das classes sociais nas sociedades modernas”.

Em suma, o que pretendemos salientar é que o crescimento exponencial do ensino superior se relaciona com a associação, corrente ao nível do senso comum, entre diploma e elevadas recompensas simbólicas. O diploma de ensino superior tem, e teve sobretudo até ao início deste processo de explosão escolar, um valor simbólico muito elevado, quase associado à ideia de Nobreza na esfera profissional, mas também noutros domínios da vida social. Neste sentido, o diploma de ensino superior é visto como garantia de uma melhor qualidade de vida e de um prestígio social mais elevado.

É também possível identificar, em nossa opinião, uma outra associação entre diploma de ensino superior e elevadas recompensas económicas. A difusão mais ou menos alargada dos pressupostos da Teoria do Capital Humano⁷ para além da comunidade académica fez com que, ao nível do senso comum, se tornasse habitual estabelecer uma relação quase directa entre uma hierarquia de diplomas de ensino e uma hierarquia de postos de trabalho, optando-se por percursos escolares mais longos que deveriam garantir recompensas profissionais e salariais.

Tal como refere Cabrito (1999, p.48), até à década de 70 “do lado dos jovens, esta teoria (do capital humano) apresentava as razões que justificavam a procura de educação pois, passar pela escola e receber as aprendizagens por ela oferecidas, surgia como o percurso indispensável para o usufruto de privilégios inerentes a determinada posição social”. Neste sentido, argumenta-se também que a dinâmica evolutiva do mercado de trabalho exigiria qualificações escolares mais elevadas, pelo que um diploma de ensino superior garantiria a obtenção mais fácil de empregos melhores e mais bem remunerados.

Em síntese, o crescimento da procura individual de ensino superior decorre, em nosso entender, da associação que se faz entre a posse de um diploma de ensino superior e a obtenção de elevadas recompensas profissionais, salariais e simbólicas. Assim sendo, considera-se que persistem valores da Teoria do Capital Humano na forma de pensar e agir dos sujeitos⁸, ou seja, “a teoria do capital humano surge a condicionar os objectivos inerentes à procura individual de educação” (Cabrito, 1999, p. 504).

Porém, a expansão do ensino superior não é simplesmente o resultado do aumento da procura individual deste nível de ensino. Em especial a partir de 1970⁹, no caso português, a expansão do ensino superior é justificada também, pelo poder político, com uma resposta necessária à preparação de quadros de que o país se encontrava carenciado. Também aqui, a Teoria do Capital Humano, que se concretiza numa interpretação das despesas em educação como um

⁷ Os pressupostos da Teoria do Capital Humano são explicitados com algum detalhe no ponto 2.1 do Capítulo 5.

⁸ Trata-se de um bom exemplo de uma das especificidades da investigação em Ciências Sociais, na qual “tal como o cientista adopta os termos quotidianos - «significado», «motivo», «poder», etc. – e os usa em sentidos especializados, também os actores não especialistas tendem a assumir os conceitos e teorias das ciências sociais e a incorporarem-nos como elementos constitutivos na racionalização do seu próprio comportamento” (Giddens, 1996, p. 181).

⁹ Como se sabe, a partir de 1970 inicia-se a fase final do período do Estado Novo no quadro da qual o então Ministro da Educação – Veiga Simão – procura conduzir uma profunda reforma no sector educativo em geral e no ensino superior em particular.

Parte I – Contexto da questão da inserção profissional de diplomados
investimento no sentido da produção de capital humano fundamental para o desenvolvimento,
“assume um papel primordial na condução das políticas educativas” (Cabrito, 1999, p. 50).

1.2 – Dos anos 60 à actualidade

Expansão do ensino superior na segunda metade do século XX

Desde os anos 60, o número de alunos inscritos no ensino superior em Portugal tem vindo a aumentar de forma muito significativa, como se pode observar no quadro seguinte. O número de inscritos no ensino superior quase que tem duplicado de década para década entre 1960-61 e 1990-91, sendo que na década de 80 ultrapassou os 100.000 indivíduos correspondentes a mais de 1% da população portuguesa.

Quadro 9 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1960-61 e 1990-91

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1960-61	23877
1970-71	49461
1980-81	84173
1990-91	156878

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística)

Os dados mais recentes parecem dar conta “da continuação dessa tendência rápida de expansão da frequência universitária nos primeiros anos da década de 90” (Machado e Costa, 1998, p. 26), tal como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 10 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1990-91 e 1996-97

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1990-91	156878
1992-93	247523
1994-95	300573
1996-97	350850

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação)

Segundo dados analisados por Medina e Duarte (1999, p. 10), entre 1987 e 1997 o número de matriculados no ensino superior aumentou em cerca de 165%. É de notar, ainda de acordo com os mesmos autores, que para o crescimento do número de matriculados durante este período contribuíram sobretudo o ensino politécnico público e o ensino particular e cooperativo (universitário e politécnico), que registaram, a partir da década de 80, uma assinalável expansão. Isto significa que, globalmente, a tendência de expansão do ensino superior tem resultado nos últimos anos numa perda de peso do universitário face ao politécnico e do ensino superior público face ao ensino superior privado.

Esta tendência global para a continuação do crescimento do número de alunos no ensino superior não é uma especificidade portuguesa, pois é constatada em relatórios internacionais. Segundo dados da Unesco (1993 e 1995), as taxas de inscrição no ensino superior da população entre os 18 e os 23 anos passam de 9,6%, em 1960, para 13,5%, em 1988, e 18,8%, em 1991, sendo evidente que esta percentagem média mundial é bastante mais elevada nos países desenvolvidos do que nos países sub - desenvolvidos.

Na verdade, a continuação desta tendência leva alguns especialistas a considerar que nos países relativamente ricos “la participation à une forme ou une autre d’éducation au niveau tertiaire tend désormais à devenir la norme” (Teichler, 1998, p. 7), sendo conhecidas as intenções dos decisores, por exemplo nos Estados Unidos da América, de que dois anos de estudos universitários sejam a regra quase universal no século XXI.

Aliás, é na América do Norte (Estados Unidos mas também Canadá) que a expansão do acesso ao ensino superior assumiu a sua expressão mais marcante registando-se aí as mais elevadas proporções de diplomados universitários: 23% dos indivíduos entre os 25 e 64 anos nos Estados Unidos e 15% no Canadá, no ano de 1989 (Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p. 27).

A situação actual: continuação da expansão?

Porém, no que diz respeito a Portugal, a partir de 1996 esta tendência global de crescimento do ensino superior parece ter começado a inverter-se, pois há estudos (Medina e Duarte (1999, p. 9) que constatam que, entre 1996/97 e 1997/98, se regista uma diminuição do

número de matriculados, o que acontece pela primeira vez no ensino superior particular e cooperativo.

A observação do quadro seguinte revela que, efectivamente, há uma redução do número total de alunos matriculados no ensino superior português, entre 1996-97 e 1997-98, mas esse valor volta a crescer nos anos seguintes verificando-se que em 1999-2000 já ultrapassou o número de alunos em 1996-97.

Quadro 11 – Evolução do número de alunos do ensino superior entre 1996-97 e 2000-01

ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1996-97	350850
1997-98	340328
1998-99	346034
1999-00	373745
2000-01	387703

Fonte: Estatísticas da Educação (Ministério da Educação)¹⁰

Em síntese, embora a um ritmo mais lento, o número de alunos do ensino superior parece ter continuado a aumentar durante a segunda metade da década de 90. Para além disto, o quadro seguinte permite verificar que a diminuição do número absoluto de alunos nos anos mais recentes é notória apenas no sector privado não - universitário.

¹⁰ É de notar que os dados que apresentamos desde 1997/98 (inclusive) são preliminares, por não estarem disponíveis os resultados definitivos das Estatísticas da Educação nestes anos mais recentes.

Quadro 12 – Número de alunos inscritos por subsistema do ensino superior em 1995-96 e 2000-01

ANO	TOTAL	UNIVERSITÁRIO PÚBLICO	UNIVERSITÁRIO PRIVADO	NÃO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO	NÃO UNIVERSITÁRIO PRIVADO
1995-96	319525	142212	53918	61644	61751
	100%	44,6%	16,8%	19,2%	19,3%
2000-01	387703	170653	54672	102877	59501
	100%	44%	14,1%	26,5%	15,3%

Fonte: Estatísticas da Educação (Ministério da Educação)

Entre 1995-96 e 2000-01, verifica-se um decréscimo do número absoluto de alunos do ensino não universitário privado, sendo que o não universitário público, em contraponto, regista o crescimento mais elevado de todos os quatro subsistemas. Relativamente ao ensino universitário, o acréscimo do número absoluto de alunos verifica-se tanto no privado como no público, muito embora, em termos percentuais, os dois subsistemas registem um decréscimo (ligeiro no caso do público e mais acentuado no caso do privado). Este decréscimo percentual significa um maior número de alunos inscritos no ensino não universitário público.

Os dados apresentados, e o conhecimento de que nos últimos dois anos lectivos algumas vagas ficaram por preencher no ensino superior (mesmo no sector público)¹¹, indiciam que estaremos, eventualmente, num impasse em que não é evidente se nos próximos anos o ensino superior tenderá ou não a crescer e quais os subsistemas que se revelarão mas atractivos.

1.3 – Expansão da população estudantil do ensino superior: democratização do acesso?

O alargamento na base social de recrutamento

A expansão da procura de ensino superior faz com que o grupo dos estudantes deste nível de ensino passe a ser constituído por indivíduos provenientes de uma maior diversidade de

¹¹ Acresce, ainda, a intenção política recentemente anunciada de reduzir o número de vagas no ensino superior público a partir do próximo ano lectivo.

estratos sociais, o que significa que este nível de ensino começa a generalizar-se e a deixar de ser uma oportunidade acessível sobretudo a algumas camadas sociais como acontecia nos anos 60.

Na verdade, nos anos 60 quando começa a aumentar o número de alunos do ensino superior, um estudo realizado por Sedas Nunes (1970, p. 706) concluía que “a consideração das origens sociais e da composição por sexos do «estudantado» mostrou-nos pois, com irrecusável nitidez, que alegar «democratização» não tem por ora fundamento”, demonstrando que o ensino superior era, então, uma oportunidade acessível sobretudo a algumas camadas sociais.

Isto mesmo pode ser comprovado através da análise do quadro seguinte, em que se torna evidente que, em 1952-53, não frequentava o ensino superior nenhum aluno filho de pais sem instrução e que a maioria dos alunos têm pais com um nível de instrução superior ao ensino primário nas duas primeiras datas consideradas (67,7% em 1952-53, 63,6% em 1963-64), mas o peso deste grupo vai diminuindo e já não é maioritário em 1991-92 (45,4%)¹².

Quadro 13 – Habilitação académica dos pais de estudantes do ensino superior (em %)

HABILITAÇÕES	1952-53	1963-64	1991-92
Sem instrução	-	2,7	2,5
Instrução primária	32,3	32,6	22,8
Instrução secundária	25,7	27,4	19,2
Curso médio	11,7	8,7	8,1
Curso superior	30,3	27,5	18,1
Sem resposta	-	1,2	27,1

Fonte: Adaptado de um quadro de Vieira, 1995, p. 319.

É de notar que nenhum constrangimento e/ou barreira formal impedia o acesso ao ensino superior por parte de alunos provenientes de estratos sociais menos favorecidos no período anterior à década de 60. Tratava-se, de algum modo, de um processo de auto - afastamento desta via escolar condicionado pelas dificuldades e custos envolvidos no deslocamento dos

¹² Os valores apresentados resultam da análise do quadro, designadamente decorrem da soma das parcelas correspondentes aos pais com instrução secundária, curso médio e curso superior, ou seja, o conjunto dos pais com níveis de escolaridade superiores à instrução primária.

estudantes para um dos três pólos universitários então existentes (Lisboa, Porto e Coimbra), numa situação de quase total ausência de esquemas de bolsas e outros apoios estatais.

Este processo de auto - afastamento seria também influenciado, no entender de Vieira (1995, p. 319), “pelos conteúdos curriculares e sobretudo as práticas pedagógicas em vigor nos estabelecimentos de ensino superior serem tidos como extremamente tradicionais, elitistas, apelando a códigos explícitos e implícitos dificilmente descodificáveis por parte de quem não dispunha, no seu meio social e regional de origem, de qualquer referência ou recurso escolar mobilizável”.

A situação parece ter-se alterado com a continuação do crescimento da população estudantil do ensino superior após os anos 60, o qual significou uma certa democratização deste nível de ensino. Na verdade, Vieira (1995, p. 357) conclui, com base em estudos realizados nas décadas de 70 e 90, que se tem verificado uma “diminuição global do capital de origem dos estudantes – traduzida numa menor proporção de pais, em cada área de estudo, com diplomas de nível superior, à custa dos possuidores de diplomas de nível mais elementar”. Globalmente, estes resultados apontam para a diluição do carácter elitista do ensino superior, enquanto experiência reservada sobretudo a indivíduos oriundos de estratos sociais mais favorecidos.

A persistência de desigualdades no acesso ao ensino superior

Porém, vários estudos realizados em anos recentes em Portugal obrigam a salientar que, apesar da tendência para a generalização e democratização do ensino superior, existem ainda oportunidades desiguais de acesso consoante as origens sociais e regionais dos indivíduos. Refiram-se as conclusões de dois destes estudos, a título ilustrativo.

Mauritti (2000, p. 55) conclui que “de forma genérica, o recrutamento da população estudantil que frequenta o ensino de licenciatura está predominantemente concentrado nas localizações de classe que detêm maiores recursos e influência na sociedade portuguesa actual. Isto embora se observe, paralelamente, um alargamento da base social de recrutamento, com o acesso ao ensino superior de indivíduos oriundos de famílias de classe com recursos sócio - educacionais e/ou sócio - profissionais escassos”.

Cabrito (1999, p. 479) concorda que poderá ter-se assistido a um certo alargamento da base social de recrutamento dos estudantes, mas afirma que não tem a dimensão desejada e que “a clivagem que pode encontrar-se entre a população portuguesa e a população universitária é evidente, denunciando, de forma clara, a natureza elitista do nosso ensino superior universitário”.

Quer dizer, o processo explosivo de crescimento do ensino superior em Portugal traduziu-se sem dúvida numa mudança quantitativa e numa certa democratização deste nível de ensino, mas persistem assimetrias na forma como diferentes grupos sociais e regionais estão presentes na população estudantil das diferentes instituições e áreas disciplinares do ensino superior.

Segundo Carmo (1999, p. 1) “se considerarmos a democratização como a abertura do sistema por intermédio da generalização do acesso, podemos responder dizendo que o processo de democratização é efectivo. No entanto, se analisarmos o ingresso não como mera possibilidade de entrada no sistema, mas como o acesso às melhores oportunidades (os cursos e/ou as instituições consideradas mais prestigiosas), podemos afirmar que o ensino superior está longe de ser um sistema democrático”.

Isto significa, nas palavras do mesmo autor (Carmo, 1999, p. 2), que “a desigualdade de oportunidades já não pode ser medida estabelecendo apenas a diferença entre os que acedem e os que ficam de fora, na verdade, a estratificação e a diferenciação de oportunidades dá-se cada vez mais dentro do próprio sistema”.

Estas afirmações relativas ao caso português estão de acordo com aquilo que os peritos a nível internacional concluem: as políticas de promoção da igualdade de oportunidades desenvolvidas nos anos 60 e 70 só se concretizaram parcialmente e a supressão de obstáculos a essa desigualdade coexistiu com o surgimento de novos obstáculos mais subtis (Teichler, 1998). Na verdade, a selectividade social parece continuar a existir na maioria dos países, pois as taxas de escolarização no ensino superior, embora tendo vindo a aumentar exponencialmente, não parecem ter melhorado significativamente a posição relativa dos grupos sociais mais desfavorecidos que tendem a concentrar-se nos segmentos não universitários (Peixoto, 1989).

No caso português, o ensino superior é hoje composto por quatro segmentos: dois subsistemas (universitário e politécnico) e dois subsectores (público e privado). Cada um destes quatro segmentos engloba diferentes áreas disciplinares e, como veremos, as opções feitas dentro do próprio sistema por uma instituição e/ou por uma área disciplinar revelam a influência de factores sociais e de origem regional. É por isso que se pode afirmar que o “campo do ensino superior parece actualmente revelar várias hierarquias, que nuns casos se sobrepõem, noutros competem lado a lado, mas que, sem dúvida, imprimem uma maior complexidade estrutural ao campo e concorrem para um acréscimo de opacidade na sua decifração por parte dos potenciais candidatos e respectivas famílias” (Vieira, 1995, p. 359).

1.4 – A feminização do ensino superior

O crescimento da população estudantil feminina

A expansão da população estudantil do ensino superior correspondeu também à sua alteração de perfil social em termos da presença de cada um dos grupos sexuais, essencialmente devido ao aumento massivo do acesso por parte da população feminina. Aliás, para Vieira (1995, p. 321), “o arranque no acesso mais massivo ao ensino superior é dado, numa primeira fase, que se estende por toda a década de 60, pela incorporação de uma população cuja representatividade neste nível de ensino é até aí pouco expressiva: a população feminina”.

Em estudos realizados no início da década de 70, esta tendência no sentido da feminização da população estudantil no ensino superior havia sido identificada: “o alargamento da massa estudantil tem vindo a ser principalmente ocasionado pela sua crescente «feminização» (...) uma tão célere subida, está a conduzir rapidamente o sexo feminino para uma posição muito próxima da paridade quantitativa com o sexo oposto” (Sedas Nunes, 1970, p. 703).

Com efeito, a observação do quadro seguinte revela que a tendência que se vinha verificando para o crescimento da população estudantil feminina foi particularmente acentuada ao longo da década de 60 (as raparigas passaram de 29,4% dos alunos em 1960-61 para 44% em 1970-71). No final da década de 80, as raparigas passariam mesmo a ser mais numerosas do que os rapazes entre os alunos do ensino superior (55,5% em 1990-91), invertendo a situação de clara minoria em que estavam nos anos 40, e atingindo quase 60% em 1996-97.

Quadro 14 – Evolução do peso percentual das raparigas no conjunto dos alunos do ensino superior entre 1940-41 e 1996-97¹³

ANO	PERCENTAGEM DE RAPARIGAS
1940-41	18,9%
1950-51	24,8%
1960-61	29,4%
1970-71	44,4%
1980-81	44,9%
1990-91	55,5%
1996-97	57%

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação)

Em vários países se tem vindo a verificar esta mesma tendência no sentido de uma feminização da população estudantil, sendo que a proporção de novos inscritos do sexo feminino é geralmente superior à dos novos inscritos do sexo masculino (OCDE, 1993). No contexto europeu, Portugal terá sido “um dos primeiros países da União Europeia a superar a tradicional hegemonia masculina no ensino superior. Com efeito, há um quarto de século os homens eram maioritários em todos os países da União. A inversão de posições deu-se primeiro em França, na Suécia e em Portugal, e só em 1990 ocorreu na Dinamarca, em Espanha e na Finlândia” (Machado e Costa, 1998, p. 26).

Isto significa que a feminização da população estudantil do ensino superior é uma tendência que se enraíza em fenómenos estruturais que afectam várias sociedades e apontam para uma maior igualdade entre os sexos. Importa aqui destacar o papel dos movimentos feministas e de libertação das mulheres que têm vindo a procurar difundir a noção de igualdade entre os dois sexos nos vários domínios da vida social (educação, emprego, sistema político,...).

Segundo Giddens (1993), os primeiros grupos activamente organizados para a promoção dos direitos das mulheres datam do período que se seguiu à Revolução Francesa e foram inspirados pelas ideias de igualdade e liberdade que presidiram a essa revolução, mas voltam a ressurgir com maior intensidade em vários momentos ao longo da história. Os anos 60 constituem um desses momentos, quando as ideias de igualdade entre os sexos surgem

¹³ O último ano sobre o qual dispomos de dados definitivos das Estatísticas da Educação é 1996-97.

associadas aos debates sobre direitos civis e igualdade de oportunidades, nomeadamente no ensino que se encontra então em fase de acelerada expansão. Ora, como vimos anteriormente, é precisamente na década de 60 que a tendência para a feminização da população estudantil do ensino superior português se acentua significativamente.

As áreas disciplinares mais feminizadas

A progressiva feminização da população estudantil do ensino superior assume expressões diferentes consoante as áreas disciplinares. No caso português, é notório que a participação feminina é maioritária em todos os segmentos do sistema de ensino superior com a exceção do Ensino Militar e Policial. Mas a feminização é especialmente acentuada no caso do ensino superior privado e, dentro deste, no subsistema politécnico, o que poderá “encontrar fundamento na predominância de cursos de formação de professores e de enfermagem (maioritariamente frequentados por mulheres) neste sub - sector de ensino” (Medina e Duarte, 1999, p. 18).

É que, como nota Carmo (1999, p. 13), “tal como no mundo do trabalho existem os cargos dominados pelo homens, no ensino superior também encontramos áreas de estudo ocupadas tradicionalmente pelo sexo masculino”. Assim, as mais elevadas taxas de participação feminina (superiores a 70%) verificam-se em áreas como Serviços Sociais, Formação de Professores e Ciências da Educação, Humanidades e Saúde, e as mais baixas em domínios como Serviços de Transporte, Serviços de Segurança, Engenharia e Técnicas afins e Informática (Medina e Duarte, 1999, p. 18). É de salientar a área das Engenharias em que os estudantes homens têm ainda uma posição maioritária (58% segundo Carmo, 1999, p. 14).

Noutros países verificam-se tendências semelhantes, sendo que as raparigas se inscrevem em número mais elevado em cursos de Letras e Ciências Sociais (incluindo Economia, Gestão e Direito) e menos significativamente em domínios das Tecnologias, Medicina e Ciências “duras” (OCDE, 1993, p. 28). Contudo, verifica-se hoje uma certa progressão e aumento do número de inscrições de raparigas em formações tradicionalmente masculinas como, por exemplo, as das áreas das Engenharias (OCDE, 1993, p. 52).

Isto significa que a escolha de cursos de ensino superior é fortemente influenciada pelas representações interiorizadas pelos estudantes sobre os empregos e áreas de estudo mais ou

menos *adequados* para rapazes e raparigas, numa expressão clara de processos de socialização sexual que ocorrem desde o nascimento e que influenciam as opções dos jovens no momento do ingresso no ensino superior.

1.5 – A inserção profissional no contexto da evolução dos públicos do ensino superior: síntese das principais tendências

Como referimos anteriormente, pretendemos ao longo deste sub – capítulo caracterizar a evolução dos públicos que frequentam o ensino superior, a fim de contribuir para a explicitação do contexto em que actualmente se coloca a questão da inserção profissional de diplomados deste nível de ensino. Na verdade, a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior, assim como a sua visibilidade crescente, não pode ser equacionada independentemente da identificação dos principais traços evolutivos dos públicos que frequentam este nível de ensino.

Ao longo de todo o século XX, mas em especial na segunda metade deste século, o ensino superior registou uma expansão assinalável, quer em termos de número de alunos quer ao nível do crescimento e diversificação dos estabelecimentos de ensino. Nos anos mais recentes esta tendência de crescimento tem vindo a abrandar, sendo necessário continuar atento para determinar se se trata apenas de um abrandamento ou de uma estagnação (ou mesmo retrocesso) em termos do número de alunos que frequentam o ensino superior.

A expansão do ensino superior traduziu-se numa diversificação dos públicos que o frequentam, em termos de origens sociais e educacionais (muitas vezes referenciada como *democratização* do ensino superior), bem como num enorme crescimento das raparigas que frequentam este nível de ensino (habitualmente designado de *feminização* do ensino superior).

Não obstante esta assinalável expansão, geralmente tida como uma *massificação* do ensino superior¹⁴, é de notar que persistem desigualdades no acesso e frequência do ensino superior. Na verdade, embora se tenha verificado uma certa democratização do acesso ao ensino superior (no sentido em que se diversificaram as origens sociais da sua população estudantil),

¹⁴ Concordamos com Madureira Pinto (2002) na afirmação de que é necessário algum distanciamento face ao uso da expressão *massificação* pelo facto de esta nos poder fazer esquecer, por um lado, que a população estudantil do ensino superior é heterogénea (em termos de origens sociais, regionais e em matéria de percursos de escolaridade prévios) e, por outro lado, que não existe uma democratização sem restrições no acesso ao ensino superior (porque se constata que o perfil da população estudantil deste nível de ensino não é coincidente com o da população portuguesa na sua globalidade).

constata-se que variáveis como o nível educacional da família de origem, o sexo e a origem regional dos indivíduos continuam a influir na opção de aceder ao ensino superior e na escolha das instituições e/ou das áreas disciplinares a frequentar.

No que diz respeito às razões que explicam a expansão do ensino superior ao longo do século XX, destaque-se a associação corrente entre diploma de ensino superior e elevadas recompensas sociais, simbólicas e económicas, a qual influencia quer decisões individuais de procura de educação quer a orientação de políticas educativas nacionais no sentido do incentivo ao prolongamento da escolaridade.

Esta associação decorre, como tivemos oportunidade de clarificar, quer da centralidade que a instituição escolar (e os respectivos diplomas) passaram a assumir nas sociedades modernas, quer da difusão generalizada de alguns pressupostos da Teoria do Capital Humano. Não é também de esquecer que a análise de alguns elementos históricos nos permitiu perceber que o ensino superior teve, desde tempos remotos, um carácter *elitista* associado a elevadas recompensas materiais e simbólicas, tendo em conta a sua estreita ligação ao poder político e o facto de ser frequentado por alunos provenientes de estratos sociais favorecidos.

A inserção profissional de diplomados de ensino superior é assim, na actualidade, uma questão que assume importância para um número crescente de indivíduos provenientes de uma maior diversidade de origens sociais, económicas, educacionais e regionais. A visibilidade da questão da inserção profissional também não pode ser compreendida sem ter em conta que as expectativas quanto ao futuro profissional (mais vantajoso) que o diploma de ensino superior garantiria foram, pelo menos parcialmente, responsáveis pela expansão assinalável deste nível de ensino ao longo dos últimos 50 anos.

2 – Estrutura do ensino superior: expansão e diversificação

Os últimos 50 anos são também marcados por alterações quantitativas e qualitativas ao nível da estrutura e organização do sistema de ensino superior. Isto é, a expansão do número de alunos matriculados no ensino superior e a alteração do seu perfil social são indissociáveis da *expansão e diversificação* das instituições de ensino superior. Para melhor compreendermos as modificações dos últimos 50 anos, importa caracterizar, de forma muito breve, a evolução da estrutura do sistema de ensino superior até aos anos 60.

2.1 – Elementos históricos e as reformas do início da década de 70

Elementos históricos sobre a estrutura de ensino superior

Na perspectiva da organização do sistema de ensino superior, a reforma operada durante o reinado de D. João III (século XVI) parece constituir um momento importante no qual a ideia fundamental consiste na nítida separação entre o ensino de base, o ensino preparatório e os estudos superiores (universidades). Nas escolas medievais designadas por Estudo Geral não havia separação de graus de ensino, embora houvesse uma sequência de estudos que poderia conduzir desde as primeiras letras até aos limites de aquisição do saber (Carvalho, 1986).

Esta noção de que a universidade constitui um segmento do sistema de ensino, o qual corresponde aos estudos superiores que têm lugar depois de um percurso escolar prévio, vai-se consolidando ao longo do tempo e justifica a existência hoje de sistemas educativos com vários ciclos de ensino em que a passagem para o seguinte pressupõe a aprovação no anterior.

No que diz respeito ao sistema de ensino superior português até aos anos 60, podemos identificar algumas etapas fundamentais (adaptado de Matos, 1999, p. 121):

- entre 1290 e 1537 – período da universidade única com localização variável entre Lisboa e Coimbra;
- século XVI – instalação definitiva da universidade em Coimbra (1537) e emergência de uma universidade jesuítica em Évora (1556);
- século XVIII – ocaso da universidade de Évora (1759) e reforma pombalina da universidade de Coimbra (1772);
- 1911 – reforma da universidade que significou o fim do monopólio de Coimbra com a fundação de duas novas universidades nas cidades de Lisboa e Porto;
- 1930 – surge a primeira universidade técnica (Universidade Técnica de Lisboa) resultante da ascensão de quatro Escolas Superiores Técnicas ao estatuto universitário;
- 1967 – criação da Universidade Católica Portuguesa.

Assim sendo, quando a procura de ensino superior conhece um crescimento acentuado em meados do século XX, o sistema de ensino português abrangia apenas o ramo universitário e

três pólos nas cidades de Porto (Universidade do Porto), Coimbra (Universidade de Coimbra) e Lisboa (Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Católica Portuguesa).

Esta estrutura de ensino superior conhecerá, na segunda metade do século XX, um movimento de expansão e diversificação, em paralelo com o crescimento do número de alunos matriculados no ensino superior e a alteração do seu perfil social. As mudanças no sentido de expansão e diversificação do sistema de ensino superior não são uma especificidade portuguesa, pois como afirma Teichler (1996, p. 104) “I would argue that we notice in all European countries some diversification that accompanies expansion”.

A criação do ensino superior politécnico

No caso português, o início da década de 70 constitui um momento significativo de mudança do sistema de ensino superior, contrastando com o período que vinha decorrendo desde 1926 em que o ensino superior não foi objecto de muita atenção por parte dos responsáveis políticos. Esse momento de mudança traduz-se na associação da expansão da frequência universitária a “um processo de diferenciação interna no campo do ensino superior, nomeadamente a partir da emergência do conceito de ensino superior de curta duração” (Cruz e Cruzeiro, 1995, p. 210).

O processo de diferenciação do ensino superior português está associado ao nome do então Ministro da Educação - Veiga Simão - para quem “o grau do nosso ensino mais carenciado de reforma era o universitário” (Carvalho, 1986, p. 808). No entender deste Ministro, o ensino universitário tal como existia parecia ser inútil, uma vez que se limitava quase exclusivamente a fornecer professores do ensino secundário e não formava os cientistas e técnicos necessários para a modernização da nação.

A reforma de Veiga Simão constitui o momento a partir do qual o sistema de ensino superior português passa a ter uma estrutura dual englobando o ensino universitário e o ensino politécnico. Como refere Moreira (1999, p. 20) “em 1971, o Ministro da Educação tornou público o documento intitulado «Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior», e anunciou a criação dos Institutos Politécnicos, dando forma e sistema à distinção essencial entre ensino

superior não universitário e ensino universitário. Foi assim organizado o ensino politécnico, apresentado como exigido pelos problemas de mudança social acelerada”.

O decreto-lei nº 402/73 de 11 de Agosto, em que se criaram os institutos politécnicos, refere que estes são “centros de formação técnico - profissional”, competindo-lhes “ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental”. Segundo o mesmo decreto-lei, as universidades são definidas como “instituições pluridisciplinares” às quais compete “ministrar o ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação e promover a investigação fundamental e aplicada”.

Isto significa que universidades e politécnicos, enquanto sub - sistemas constituintes do ensino superior, têm em comum a presença de duas actividades fundamentais: ensino - aprendizagem e investigação.

No entanto, no caso das universidades é dominante uma intenção prospectiva não subordinada a necessidades do meio envolvente, enquanto os institutos politécnicos deveriam obedecer a uma lógica mais claramente orientada para a resolução de problemas e para a aplicação prática. Esta situação permite, no entender de Conceição e Heitor (1998), garantir a preservação da integridade institucional das universidades, libertando-as das tensões com que se vêm confrontadas

Quer dizer que, em Portugal, a preocupação de diferenciação entre ensino politécnico e ensino universitário esteve sempre presente e decorre do propósito da afirmação do politécnico como modelo alternativo ao universitário, ainda que a definição dos “objectivos educacionais do ensino politécnico tenha sido algo oscilante” (Simão e Costa, 2000, p. 31). No fundo, a opção pelo modelo dual de ensino superior em Portugal, encerrava a tentativa de que os politécnicos favorecessem a existência de processos de trabalho inovadores orientados por preocupações de relevância social, os quais as universidades demonstravam resistência em desenvolver.

A “regionalização” do ensino superior

Pelo diploma legal que temos vindo a referenciar (decreto-lei nº 402/73), são criados os institutos politécnicos de Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real. Mas surgem

também os institutos politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém por reconversão e fusão dos institutos industriais e comerciais e das escolas de regentes agrícolas existentes nessas cidades. Este último caso torna bem evidente que a “expansão nem sempre ocorreu pela criação de novos cursos ou novos estabelecimentos. Houve casos em que ela resultou da incorporação de estabelecimentos de ensino já existentes que se encontravam fora do quadro do ensino superior” (Cruz e Cruzeiro, 1995, p. 210).

Em virtude das profundas alterações políticas que se verificaram em Portugal durante a década de 70, os institutos politécnicos só viriam a ser plenamente institucionalizados em 1979 na opinião de alguns autores (Medina e Duarte, 1999; Batista, 1996). Nessa data, o ensino politécnico integra também as Escolas Normais Superiores que haviam sido criadas pelo já referido decreto-lei nº 402/73 e que eram então entendidas como “centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico” (existiam escolas deste tipo em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu).

Como podemos observar, optou-se pela criação de institutos politécnicos em diversas cidades e regiões do país, o que significa que a diversificação do ensino superior envolveu também uma componente de regionalização. Esta associação entre diversificação e regionalização parece assumir expressão a nível europeu, pelo que o Conselho Europeu de Reitores considera, no documento resultante da sua Assembleia nº60 (1996), que a “diversificação foi originalmente desenvolvida a nível nacional como uma política nacional (...) muito frequentemente com um forte elemento de regionalização envolvido”.

Em nosso entender, esta preocupação com a regionalização da rede de ensino superior tem subjacentes duas preocupações fundamentais: por um lado, trata-se de tornar este nível de ensino acessível a toda a população e, por outro lado, entendem-se estes estabelecimentos de ensino como pólos que poderiam contribuir para o desenvolvimento das regiões envolventes. Com efeito, e como aprofundaremos seguidamente, é de notar que entre as causas explicativas da expansão do ensino superior, a preocupação com a igualdade de oportunidades no acesso à educação está a par com a noção de que a inovação e difusão de conhecimento associados à expansão do ensino superior contribuiriam para o desenvolvimento das regiões e dos países.

A criação de “novas” universidades

Uma segunda vertente, não menos importante, da reforma Veiga Simão consistiu na criação de novas universidades. Ainda através do decreto-lei nº 402/73 são criadas as Universidades de Aveiro e do Minho, a Universidade Nova de Lisboa e o Instituto Universitário de Évora (o qual confere os mesmos graus que as universidades mas ministra ensino universitário com uma vocação dominante e um grau de pluridisciplinaridade demasiado limitado para que possa ser designado de universidade).

Da mesma forma, estas universidades foram criadas principalmente em cidades e regiões sem tradição de ensino universitário¹⁵, correspondendo ao esforço de alargar a rede de estabelecimentos de ensino superior no território nacional para os tornar acessíveis a um maior número de indivíduos com o objectivo de aumentar a escolaridade neste nível de ensino¹⁶.

Este movimento de reforma do ensino superior português enquadra-se num período em que, nos planos político e social, se procurava de alguma forma re-equacionar a sociedade portuguesa e não pode ser dissociado desse esforço mais amplo¹⁷. Porém, note-se que esta reforma não é uma especificidade do nosso país e das condições políticas particulares que então aqui se viviam.

Noutros países verifica-se também um movimento de reestruturação do ensino superior que os decisores políticos portugueses certamente não desconheciam. Num documento recente, o próprio Veiga Simão considera que a “criação do ensino politécnico decorreu da intensificação do debate que, nos anos 70, se realizou a nível internacional sobre o ensino superior incluindo os seus objectivos e respectivos modelos de organização na sequência das crises que alastraram de 1966 a 1969” (Simão e Costa, 2000, p. 3).

¹⁵ Com excepção da Universidade Nova de Lisboa, uma vez que nesta cidade já existiam três universidades: Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Católica. E, de algum modo, constitui também excepção Évora onde entre os séculos XVI e XVIII existiu um estabelecimento de ensino universitário ligado à Companhia de Jesus que veio a ser extinto por Marquês de Pombal.

¹⁶ No preâmbulo do decreto-lei nº402/73, explicita-se o objectivo de atingir uma taxa de 9% de escolaridade no ensino superior para o grupo etário dos 18 aos 24 anos.

¹⁷ Referimo-nos ao período final (1970 - 1974) do Estado Novo vulgarmente conhecido como “Primavera Marcelista”, durante o qual se procuraram concretizar reformas em diversos sectores da vida nacional.

O movimento de reestruturação do ensino superior neste período, terá tido início fora da Europa com os “community colleges” nos Estados Unidos da América e com a combinação entre estudos secundários e um ciclo curto de ensino superior nos “technical colleges” do Japão. “In Europe, new institutions surfaced in the 1960s and 1970s, for example, Polytechnics in Britain, «Instituts Universitaires de Technologie» in France, «Distrikt Hogskoler» in Norway and «Fachhochschulen» in Germany. (...) Altogether, we note that diversification was regarded as either desirable or even indispensable. What remained controversial were the principles and structures for differentiation or diversification.” (Teichler, 1996, p. 102).

Crespo (1993) refere, ainda, o caso da União Soviética onde, em 1966/67, surgem institutos de ensino superior não universitário vocacionados para a educação técnica e profissional, sublinhando que em países que não se integraram neste movimento, como a Itália e a Áustria, não existe um sector não - universitário de ensino superior bem estabelecido.

Razões explicativas da diversificação do ensino superior

Existem duas justificações que nos parece importante ter em conta para explicar este movimento de diversificação. A primeira, de certa forma interna ao sistema de ensino superior, decorre da constatação da diversidade de públicos que frequentavam o ensino superior e da dificuldade em integrar alunos provenientes de meios sociais diversificados num modelo universitário tradicional e elitista. Na verdade, no início dos anos 70, a preocupação fundamental da decisão política correspondia à tentativa de dotar o ensino superior de uma estrutura moderna. Como nos diz Teichler (1988, p. 20) “there was an emphasis on questions of how the system of higher education could absorb the constantly increasing number of students which involved an increasing variety of educational backgrounds, motives and aspirations”.

A segunda, de algum modo externa ao sistema de ensino superior, tem origem na preocupação em fazer com que o ensino superior contribua mais efectivamente para o desenvolvimento económico, criando-se novas instituições e cursos em que a ligação com o meio envolvente fosse procurada mais activamente do que nos centros universitários tradicionais. Ou seja, a criação de novas instituições de ensino superior tinha por base o pressuposto de que a educação influenciava a criação e a distribuição da riqueza, bem como o funcionamento das

empresas, contribuindo para o progresso. Esta ideia já vinha sendo amplamente difundida desde os anos que se seguiram à Segunda Grande Guerra quando os “academic scientists became adjuncts of the state, producing the atomic bomb and radar as well as major advances in military medicine and surgery” (Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p. 4).

Tal como a difusão dos princípios da Teoria do Capital Humano para além da comunidade académica parece ter influenciado de algum modo as estratégias dos indivíduos no sentido do prolongamento dos seus percursos escolares, também os mesmos princípios legitimaram decisões políticas no sentido de se realizar um maior investimento em educação que assegurasse o desenvolvimento económico dos países.

Com efeito, ao longo das décadas de 50, 60 e 70, a orientação das políticas educativas esteve fortemente dependente da noção de que as despesas em educação eram um investimento no sentido da produção de capital humano que contribuiria para o crescimento económico, como apontam Cabrito (1999) e Robertson (1999). Para este último autor, estes elementos terão mesmo sido determinantes na decisão política de investir no ensino superior, em detrimento de outros aspectos como a promoção da igualdade de oportunidades: “the post – 1945 expansion of higher education, in America as elsewhere, has been driven less by sociological concerns with social justice (...) it has been informed almost entirely by «human capital» considerations, that is by the extent to which a functional fit could be achieved between the demands of growing economies, that supply of skilled labour and prospects for wealth creation” (Robertson, 1999, p. 23).

Esta orientação das políticas educativas traduz, também, uma mudança de atitude por parte das instituições de ensino superior, pois tradicionalmente “universities have been more concerned with their own growth and development than that of the communities in which they are located” (Gray, 1999, p. 10). Trata-se, para utilizar a expressão de Caraça, Conceição e Heitor (1996), de uma atitude de “indiferença elitista” por parte das universidades, a qual se tem vindo a alterar, sobretudo desde meados dos anos 80, passando a universidade a procurar activamente a ligação à sociedade em geral.

2.2 – Dos anos 80 à actualidade

Em nosso entender, o segundo grande momento de expansão e diversificação do ensino superior português tem lugar a partir da década de 80 e traduz-se na continuação das tendências anteriormente referidas (expansão das novas universidades e dos institutos politécnicos), mas engloba também a diversificação decorrente do crescimento do ensino superior privado. É que a mudança política de 1974, embora tendo criado alguns impasses no funcionamento do sistema, não parece ter originado grandes alterações ao nível das linhas de reforma identificadas no início da década de 70.

Porém, esta mudança política parece ter suscitado uma aceleração súbita e excessiva da tendência de crescimento exponencial do ensino superior, contribuindo para demonstrar a incapacidade de resposta em termos de estruturas físicas e de pessoal docente à procura crescente de ensino superior e conduzindo, nomeadamente, à introdução de *numerus clausus* em 1977-78 (Peixoto, 1989).

Resulta daqui que, por um lado, o número de candidatos ao ensino superior cresce exponencialmente sem que existam vagas disponíveis para todos eles e, por outro lado, devido ao *numerus clausus*, o número de candidatos colocados em cursos da sua preferência é continuamente decrescente entre 1979 e 1985 (Vieira, 1995). É neste contexto que se desenvolve o ensino superior privado, procurando oferecer um lugar no ensino superior aos indivíduos que não o encontram no sector público.

O ensino superior privado “cresceu de modo explosivo e em 1991 o número de vagas no sector privado ultrapassou, pela primeira vez, o número de vagas no sector público. Este crescimento muito rápido do sector privado fica a dever-se, em grande parte, à acção do Ministro da Educação, Roberto Carneiro, em particular quando determinou que os exames nacionais de acesso ao ensino superior servissem, apenas, para ordenar os candidatos sem qualquer exigência de nota mínima” (Correia, Amaral e Magalhães, 2002, p. 102-103).

Assim sendo, a expansão do ensino superior global ficou a dever-se, a partir de meados da década de 80, ao crescimento exponencial das vagas disponibilizadas pelo sector privado. Porém, o crescimento do sector privado pouco terá contribuído para melhorar a acessibilidade

ao ensino superior no sentido de um maior equilíbrio, em termos geográficos e disciplinares, da oferta de ensino superior.

Por um lado, verifica-se que o ensino superior se concentra no Litoral, sobretudo em Lisboa e Porto, sendo praticamente insignificante no resto do país: dados referentes a 1997 demonstram que 78% dos alunos do ensino privado se concentram em Lisboa e Porto, encontrando-se na mesma situação apenas 45% dos alunos do ensino público (Medina e Duarte, 1999, p.12). Num outro estudo, constata-se que “o sector público tem uma distribuição muito mais dispersa em todo o país, com uma presença importante na Região Centro, onde o sector privado tem uma presença diminuta” (Correia, Amaral e Magalhães, 2002, p. 111). Nestas condições, torna-se necessário pôr em causa o papel do ensino superior privado na dispersão geográfica da oferta deste nível de ensino.

Por outro lado, em termos dos domínios disciplinares de estudo do ensino superior privado, verifica-se uma concentração da oferta nas áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito. Na verdade, a presença do sector privado nestas áreas de estudo “quase duplica a oferta pública” (Correia, Amaral e Magalhães, 2002, p. 130) e esta situação leva a considerar que no ensino superior privado predominam os “cursos de papel e lápis”, para utilizar a expressão de Medina e Duarte (1999), os quais exigem um investimento diminuto em equipamentos e infra-estruturas e apresentam menores custos de funcionamento.

Neste segundo momento de mudança que temos vindo a descrever, as modificações surgidas em Portugal não parecem enquadrar-se de forma tão clara no movimento de reforma do ensino superior que, na década de 80 e estendendo-se até aos inícios dos anos 90, parece afectar novamente os países ocidentais. Este movimento engloba situações em que o número de anos de estudo é reduzido quando considerado demasiado longo e há mesmo casos de países, como o Reino Unido, em que é destruída a estrutura binária transformando-se os politécnicos em universidades.

A este propósito, Teichler (1988, p. 23) constata que durante os anos 80 “higher education policies began to diversify between countries to a degree unprecedented in the preceding three decades”. Torna-se, assim, difícil identificar tendências de mudança na estrutura e organização do ensino superior que sejam comuns aos vários países.

De qualquer modo, o que é por demais evidente é que politécnicos e universidades, instituições privadas e instituições públicas, são objecto de diferentes níveis de prestígio social e são frequentados por públicos com origens sociais bastante diferenciadas.

2.3 – Linhas de hierarquização dos vários segmentos de ensino superior

Estrutura actual do sistema de ensino superior

Como temos vindo a descrever, o ensino superior em Portugal sofreu profundas mutações ao longo dos últimos 50 anos, “passando-se de uma situação em que a população estudantil se concentrava em poucas universidades e num conjunto restrito de domínios de formação para uma situação em que está dispersa por um conjunto vasto de estabelecimentos territorialmente dispersos e em múltiplos domínios de formação” (Cruz e Cruzeiro, 1995, p. 210).

Hoje o sistema de ensino superior português integra um total de 147 instituições como podemos observar no quadro que se segue, sendo a maioria deles um amplo conjunto de pequenas instituições que se enquadram no ensino superior privado.

Quadro 15 – Número de instituições de ensino superior segundo subsector e subsistema

SECTOR	SUBSISTEMA	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
Ensino Superior Público	Universitário	15
	Politécnico	37
	Ensino Militar e Policial	9
Ensino Superior Privado	Universitário	10
	Politécnico	75

Fonte: Dados da Direcção Geral de Ensino Superior do Ministério da Educação

(<http://desup.min-edu.pt/escolas.htm>; acesso em 16/10/2002)

De um modo global, podemos considerar que o sistema de ensino superior português actual engloba quatro segmentos: universitário público, politécnico público, universitário privado e politécnico privado. Cada um destes segmentos é objecto de um nível de prestígio distinto,

sendo possível identificar diferenciações quando se analisa a composição social da população estudantil que frequenta cada um desses segmentos.

O facto de, até meados dos anos 70, o ensino superior ser composto, essencialmente, por um segmento (o universitário público) que se localizava em três pólos urbanos do Litoral (Lisboa, Porto e Coimbra), faz com que esses estabelecimentos *tradicionais* de ensino superior sejam mais valorizados socialmente do que os mais recentes. É, assim, possível identificar três eixos de diferenciação das instituições de ensino superior: o eixo universitário - politécnico, o eixo público - privado e o eixo localização no litoral - localização no interior.

A dualidade universitário – politécnico

Relativamente à dualidade entre ensino *universitário* e ensino *politécnico*, constata-se que estas duas modalidades foram pensadas como alternativas, mas tem persistido uma certa desvalorização simbólica do ensino politécnico.

Por um lado, esta desvalorização parece-nos poder estar associada ao facto de o ensino politécnico constituir uma modalidade nova de ensino superior, contrastando com a tradição do ensino universitário que tem origens medievais. Neste sentido, concordamos com a afirmação de que é “previsivelmente distinta a forma como é avaliada uma instituição desde sempre conhecida e reconhecida como universitária, tida como pertencente de facto e por direito ao ensino superior (...) e uma ex - instituição de ensino médio recém - convertida a ensino superior, transportando consigo uma história de sub - alternidade relativamente a este” (Vieira, 1995, p. 335).

Por outro lado, de acordo com Simão e Costa (2000), a desvalorização simbólica do politécnico tem raízes na dicotomia anterior entre ensino liceal e ensino técnico. Quer dizer, a diferença entre ensino liceal e ensino técnico ao nível do secundário antes da mudança política de 1974, a que se associavam populações com perfis sociais distintos (os alunos com origens sociais mais favorecidas frequentavam sobretudo o ensino liceal) e objectivos educacionais diferentes (o ensino liceal estava concebido para desembocar na universidade e o ensino técnico levava muito cedo ao mercado de trabalho), terá, de algum modo, sido transferida para o ensino superior.

Neste último caso, é pertinente sublinhar, em nosso entender, que subjacente às dicotomias liceal - técnico e universitário - politécnico, poderá estar uma oposição existente ao nível das representações. De facto, segundo Dubar (1991, p. 134), “on peut ainsi associer l’opposition entre «professions» et «métiers» á un ensemble de distinctions socialement structurants et classants qui se sont reproduites à travers les siècles: tête/mains, intellectuels/manuels, haut/bas, noble/vil, etc.”. O primeiro pólo, aproximando-se mais dos objectivos da universidade (investigação fundamental, ensino de longa e pós-graduação, reflexão, pensamento crítico,...), conferir-lhe-á um carácter mais nobre, enquanto o segundo pólo está mais próximo dos objectivos do politécnico (ensino de curta duração, investigação aplicada, resolução de problemas,...) tidos como menos nobres.

A dualidade público - privado

No que diz respeito à dualidade entre ensino superior *público* e *privado*, verifica-se que geralmente o segundo é objecto de uma certa desvalorização face ao primeiro. Em nosso entender, esta situação pode ser explicada, de forma análoga à dualidade universitário - politécnico, pela circunstância de a esmagadora maioria de instituições privadas terem surgido¹⁸ nos últimos 15 anos, o que faz com que não tenham possibilidade de beneficiar de um certo estatuto privilegiado que lhes seria atribuível pelo facto de serem instituições de ensino superior *tradicionais*.

Contudo, a consideração dos dados existentes sobre o perfil social e motivações dos estudantes do ensino superior privado obriga a alguma precaução no sentido de o considerar como um segmento globalmente desvalorizado. É que, de acordo com resultados de investigação disponíveis, parecem coexistir no conjunto dos estudantes do ensino superior duas situações claramente distintas: uma parte procura o ensino superior privado como *solução de recurso* por não ter conseguido ingressar no sector público, enquanto outra parte escolhe o ensino superior privado em primeiro lugar por lhes permitir o ingresso no curso da sua preferência (Balsa et al., 2001). Neste último caso, os indivíduos escolhem o sector privado porque na sua estratégia de acesso ao ensino superior privilegiam o ingresso no curso da sua preferência, considerando que o estabelecimento frequentado é um factor com menor importância.

¹⁸ Note-se que muitos destes estabelecimentos de ensino superior privado são criados como novas instituições a partir dos anos 80, mas uma “grande parte das ofertas do actual politécnico privado resultam da reconversão de antigas escolas particulares de ensino médio” (Vieira, 1995, p. 361).

Pelo contrário, uma boa parte dos estudantes de estabelecimentos públicos privilegiaram, na sua estratégia de acesso ao ensino superior, a frequência deste tipo de estabelecimento, em detrimento quer do curso que constituiria a sua primeira escolha quer da sua entrada na universidade no primeiro ano em que se candidatam (Cabrito, 1999).

A dualidade instituições “centrais” – instituições “periféricas”

Para além das dualidades universitário - politécnico e público - privado, o poder de atracção diferenciado das instituições de ensino superior está também relacionada com a sua localização no espaço geográfico. Também neste domínio a tradição de Lisboa, Porto e Coimbra, que foram até aos anos 70 os únicos três pólos de ensino superior no país, faz com que as instituições aí localizadas sejam mais atractivas nas opções dos candidatos ao ensino superior, o que é revelador do seu prestígio mais elevado.

Com efeito, e apesar dos esforços no sentido de regionalizar o ensino superior que estão presentes no lançamento das novas universidades e dos institutos politécnicos, a análise de dados estatísticos até meados da década de 80 permite concluir “pela persistência do peso hegemónico destes três centros na atracção e absorção de estudantes, mesmo contando com a perda de importância denotada por Coimbra” (Vieira, 1995, p. 337).

Esta situação não terá sofrido alterações significativas desde meados dos anos 80, uma vez que desde então o crescimento do número de estudantes do ensino superior ocorreu, sobretudo, pelo aumento das vagas no sector privado, sendo que este tende a concentrar-se na zona litoral e em particular em Lisboa e Porto. O quadro seguinte demonstra que as regiões do país em que se concentram números mais elevados de estudantes são, precisamente, o Norte e Lisboa e Vale do Tejo onde se localizam as cidades de Porto e Lisboa.

Quadro 16 – Número de alunos matriculados no ensino superior por região (Nuts I e II) do país em 2000-01

REGIÃO	NÚMERO
Continente	381080
<i>Norte</i>	<i>116748</i>
<i>Centro</i>	<i>75876</i>
<i>Lisboa e Vale do Tejo</i>	<i>160679</i>
<i>Alentejo</i>	<i>16449</i>
<i>Algarve</i>	<i>11328</i>
R.A. Açores	3725
R.A.Madeira	2898
Total (Portugal)	387703

Fonte: Estatísticas da Educação (Ministério da Educação)

Para além disto, a atractividade dos pólos tradicionais de ensino superior não é, evidentemente, dissociável da evolução da sociedade portuguesa nas últimas décadas em termos demográficos e espaciais. Esta evolução tem vindo a traduzir-se numa concentração de população e de actividades económicas no litoral, e dentro deste numa urbanização marcante em particular das regiões de Lisboa e Porto. Ora, “as relações assimétricas que nas sociedades modernas se estabelecem entre o mundo urbano e o rural, com a desvalorização económica e simbólica das actividades e práticas associadas ao segundo (...) reforçada, aliás, no quadro nacional na hierarquia entre litoral e interior” (Vieira, 1995, p. 335) não deixará de ser também um factor que influencia o prestígio diferenciado das instituições consoante a sua localização geográfica.

Torna-se, assim, mais facilmente compreensível que “as médias de ingresso e o nível de prestígio das instituições de ensino do centro (leia-se regiões de Lisboa e Porto sobretudo) é mais elevado relativamente às instituições menos centrais” (Carmo, 1999, p. 8), sendo que as instituições da periferia recrutam sobretudo estudantes originários da própria periferia ou aqueles que não tiveram lugar em instituições do centro devido ao *numerus clausus*.

2.4 – A composição social diferenciada dos segmentos de ensino superior

No momento de acesso ao ensino superior, os diferentes níveis de prestígio associados a cada instituição, em função dos três eixos de diferenciação que identificámos, influenciam as opções dos indivíduos. Quer dizer, as escolhas dos indivíduos não podem ser vistas como algo de puramente individual ditado pela sua *vocação* para um determinado curso e/ou tipo de ensino. Com efeito, essas escolhas são influenciadas por um amplo conjunto de factores sociais, ligados à hierarquização dos segmentos de ensino superior e também às pertenças do actor social a grupos que influenciam os seus projectos de vida e consequentemente as opções escolares.

Como refere Madureira Pinto (2002, p. 127), “não obstante todos os progressos verificados, nas últimas três décadas, em matéria de atenuação de desigualdades na probabilidade objectiva de os diferentes grupos sociais «colocarem» os seus filhos no ensino superior, mantêm-se desequilíbrios significativos, quer em termos globais, quer na distribuição por sub - sistemas (universitário/politécnico, público/privado), por estabelecimento e por cursos”.

A composição social diferenciada das áreas disciplinares

Em termos disciplinares, e tendo em conta os estudos de que dispomos, parece-nos impossível não destacar as Ciências Médicas como uma área científica cuja população estudantil apresenta um perfil social, económico e educacional de origem bastante favorecido.

Com efeito, Mauritti (2000) sublinha que apesar do peso crescente que os estudantes com origens sociais mais baixas vêm assumindo no ensino superior, estes dificilmente acedem a áreas ditas *mais elitistas* como as Ciências Médicas e, pelo menos parcialmente, as Engenharias. Da mesma forma, Cabrito (1999) inclui as Ciências Médicas entre o grupo de áreas científicas (a que também pertencem as Ciências da Terra, Farmácia, Direito e Arquitectura) cuja composição social mais se afasta da composição social da população portuguesa em geral. Isto, pelo facto de serem áreas frequentadas por uma maioria de indivíduos provenientes das classes sociais mais favorecidas que esperam, desta forma, vir a aceder eles próprios a posições de elevado estatuto social.

A composição social diferenciada dos sub – sistemas de ensino

A análise por sub - sistemas de ensino superior evidencia também uma composição social relativamente diferenciada de cada um deles, destacando-se o universitário público enquanto segmento de maior prestígio e preferencial para a maior parte dos estudantes.

De facto, o ensino universitário público parece ser o segmento mais procurado pelos estudantes que pretendem aceder ao ensino superior. Porém, “são os filhos dos quadros superiores que mais se aproximam da concretização desse desejo: quase 60% ingressou numa universidade do Estado” (Carmo, 1999, p. 5). No mesmo sentido, constata-se num estudo (Balsa et al., 2001), que no segmento universitário público se verifica uma sobre – representação das famílias com um nível escolar e económico mais elevado.

O ensino privado parece acolher também uma proporção bastante grande de estudantes provenientes de famílias com recursos escolares e económicos elevados (Mauritti, 2000; Carmo, 1999; Vieira, 1995), embora neste caso com percursos marcados por menor sucesso escolar do que aqueles que ingressam no ensino universitário público. Tal como nota Vieira (1995, p. 362), “não obstante serem genericamente beneficiados sob o ponto de vista do capital escolar de origem, os estudantes do ensino superior privado apresentam contudo uma trajectória escolar muito mais frequentemente marcada pela reprovação do que, sobretudo, os seus colegas das universidades do Estado”. Quando optam pelo ensino superior privado, estes alunos fazem-no numa tentativa de, através da obtenção de um diploma universitário, manterem a sua posição social de origem ou protagonizarem um percurso de mobilidade social ascendente.

Pelo contrário, os alunos provenientes de estratos sociais mais baixos, no caso de não conseguirem entrar no universitário público, optam mais frequentemente, como alternativa, pelo ensino público não - universitário (Cruz e Cruzeiro, 1995). Esta situação, em nosso entender, encontra explicação em dois grandes tipos de razões.

Em primeiro lugar, a frequência do ensino superior privado acarreta custos económicos elevados que serão dificilmente suportáveis por famílias com menores recursos económicos. Em segundo lugar, em termos de expectativas sociais, os alunos provenientes de estratos sociais menos favorecidos asseguram, pelo acesso ao ensino superior politécnico, um percurso

de mobilidade social ascendente, o que poderá dispensar e tornar menos fundamental a obtenção de um diploma universitário.

Tendo em conta a composição social dos alunos do ensino politécnico público, é possível afirmar que este segmento contribui para o ingresso no sistema de ensino superior de estudantes menos favorecidos que não encontram lugar nas universidades e, nesse sentido, pode considerar-se que “estas instituições contribuíram claramente para a democratização do ensino superior” (Carmo, 1999, p. 10).

Globalmente, em termos de composição social, parece possível estabelecer que no “universitário público existe uma sobre - representação das classes mais elevadas, sobretudo, estudantes filhos de quadros superiores. Em contrapartida, é no politécnico público que encontramos a maior proporção de estudantes de famílias menos favorecidas. Curiosamente, o subsistema privado encontra-se numa posição intermédia” (Carmo, 1999, p. 10). Em termos de rendimento escolar, verifica-se que é nestes dois últimos segmentos – politécnico público e ensino privado – que se encontram os alunos que protagonizaram percursos com menor sucesso escolar.

A influência da origem regional no acesso ao ensino superior

Para além da origem social, é importante não esquecer que as opções dos indivíduos no momento de acesso ao ensino superior são ainda influenciadas por outros factores como seja a sua origem regional. Neste domínio, as análises efectuadas por Vieira (1995) conduzem à conclusão de que os alunos provenientes dos distritos de Lisboa e Porto monopolizam a maioria dos lugares aí disponíveis nas instituições de ensino superior, assim como *invadem* as vagas abertas nas instituições espalhadas pelas restantes regiões do país.

É que, para estes estudantes, a vastidão de oportunidades de ensino superior que lhes estão geograficamente próximas tornam mais exequível o acesso a este nível de ensino e fazem com que, mais frequentemente, os seus projectos de vida envolvam a obtenção de um diploma de ensino superior. A este propósito, Vieira (1995, p. 344) constata que “em Lisboa se registam as mais elevadas expectativas quanto ao prosseguimento de estudos, já que aí as representações quanto ao futuro definem-se exclusivamente em termos de diplomas

universitários. Por sua vez, o Porto segue de perto esta tendência, embora aqui já se contemple, ainda que residualmente, uma alternativa não universitária”.

2.5 - A inserção profissional no contexto da expansão e diversificação dos estabelecimentos de ensino superior: síntese das principais tendências

Como referimos anteriormente, pretendemos ao longo deste sub – capítulo caracterizar a evolução da estrutura do ensino superior com a finalidade de contribuir para a explicitação do contexto em que, actualmente, se coloca a questão da inserção profissional de diplomados deste nível de ensino. Em nosso entender, a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior não pode ser hoje equacionada sem tomar em consideração a existência de sub – sistemas de ensino superior, com as diferenças que os caracterizam.

De facto, a expansão do ensino superior em termos de públicos, significou também um crescimento do número de estabelecimentos deste nível de ensino, bem como a sua diversificação. Na primeira metade do século XX, assistiu-se ao crescimento do número de universidades existentes no território nacional, mas é na segunda metade deste século, sobretudo a partir dos anos 70, que se verificam as maiores modificações.

Na verdade, nas últimas décadas, o ensino superior estende-se a um maior número de cidades e regiões do nosso país, sendo criadas algumas novas universidades e aparecendo o ensino politécnico com uma vocação distinta do universitário. Também o ensino superior privado regista neste período um crescimento assinalável, tendo em conta as dificuldades sentidas na rede pública para acolher a procura crescente de ensino superior por parte dos estudantes.

As razões desta tendência para uma *diversificação* e *regionalização* do ensino superior assentam, essencialmente, nas preocupações em corresponder às expectativas de públicos cada vez mais diversificados e em contribuir para o desenvolvimento regional e nacional. Tratam-se de preocupações e tendências de evolução que não são específicas do caso português, verificando-se de um modo genérico em vários países.

O ensino superior tornou-se, assim, num sistema diversificado e regionalizado, sendo notória uma certa hierarquização social quer das áreas disciplinares, quer dos vários segmentos que o compõem (público/privado, universitário/politécnico), quer ainda dos estabelecimentos de

ensino consoante se situam em regiões centrais ou periféricas. Esta hierarquização traduz-se em níveis de atractividade e prestígio distintos das instituições, bem como em composições sociais diferenciadas das suas populações estudantis.

Ora, a inserção profissional de diplomados de ensino superior não pode, na actualidade, ser equacionada sem ter em conta as diferenciações internas a este nível de ensino. É que estas diferenciações poderão traduzir-se, como salientamos noutro lugar¹⁹, numa utilização e valor diferenciados do diploma consoante a área disciplinar, o estabelecimento e o segmento de ensino superior em que o mesmo foi obtido. Ou seja, para analisar a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior, importa considerar qual a importância de obter o diploma nesta ou naquela área disciplinar e ainda numa instituição universitária ou politécnica, pública ou privada, central ou periférica.

¹⁹ Pode consultar-se, a propósito, o ponto 2.3 do Capítulo 4.

Quadro 17 - Síntese das principais tendências de mudança do ensino superior português nos últimos 50 anos

Principais Etapas	Evolução dos Públicos	Evolução da Rede de Instituições	Visão dominante sobre o ensino superior
Anos 40/50	Público limitado em número e proveniente sobretudo das elites sociais	Ensino superior confinado ao sistema universitário em apenas 3 pólos (Lisboa, Porto e Coimbra)	Visão optimista; expectativas elevadas relativamente aos benefícios da educação a nível individual e colectivo
Anos 60/70	Início do período de crescimento explosivo e de diversificação da composição social dos alunos	Criação de novas universidades e criação de institutos politécnicos em regiões para além dos 3 pólos tradicionais	Emergência de dúvidas e questionamentos sobre a rentabilidade do investimento no ensino superior
Anos 80/90	Continuação do processo de crescimento e diversificação de públicos	Crescimento acentuado do ensino superior privado	Necessidade de re-equacionar o ensino superior, seus objectivos e modalidades num contexto de massificação aceite como irreversível
Tendências actuais	Estagnação da procura de ensino superior?	Que consequências?	Que consequências?

Capítulo 4 - Tendências de mudança económica e profissional: evolução da procura de diplomados de ensino superior

O objectivo deste capítulo é dar conta, de forma sucinta, das principais tendências de mudança económica e profissional, as quais alteram o contexto no qual, concluída a formação académica inicial, os diplomados vêm a inserir-se profissionalmente. Para tal, recorreremos à análise de alguns dados estatísticos, bem como a estudos e reflexões diversas sobre a actual situação sócio - económica.

Assim sendo, em primeiro lugar, procuramos identificar as principais tendências de mudança económica e profissional, tendo em conta os níveis de análise societal, organizacional e individual. Em segundo lugar, pretendemos explicitar de que forma estas tendências de mudança tem vindo a afectar o emprego e o trabalho dos diplomados do ensino superior.

1 – Tendências de mudança económica e profissional

Para melhor sistematizar as principais tendências de mudança do mundo económico e profissional, as quais alteram o contexto de inserção profissional dos diplomados de ensino superior, parece ser útil começar por identificar essas tendências a nível *societal* e *organizacional*. Isto para, seguidamente, caracterizar genericamente qual o *perfil* do trabalhador e quais os saberes mais pertinentes no plano profissional, tendo em conta o actual contexto económico e organizacional.

1.1 – O nível societal: a sociedade pós-industrial

A terciarização das economias

Na sociedade actual, é globalmente notório o crescimento da actividade económica e dos empregos no sector terciário. Com efeito, na sociedade pré - industrial a grande maioria da população estava envolvida na agricultura, sendo quase todo o tempo necessário para assegurar a sobrevivência. Na sociedade industrial, à medida que a produção se baseia cada vez mais na maquinaria, assiste-se à transferência de mão de obra da agricultura para a manufactura e serviços e a um aumento do tempo disponível para lazer.

Hoje em dia, num contexto pós – industrial²⁰ tem-se vindo a assistir a um crescimento dos empregos e das actividades económicas do sector terciário. Como refere Lallement (1994, p. 103), “l’emploi tertiaire doit se trouver au coeur d’un après – fordisme”. Isto significa que se trabalha cada vez menos na produção de bens materiais e cada vez mais na prestação de serviços, o que leva Freire (1997, p. 24) a prever que “tendencialmente, o trabalho humano consistirá cada vez menos numa acção sobre os materiais, e cada vez mais numa actividade entre pessoas”.

Esta tendência é, para Barblan (1998), um fenómeno mundial. Com efeito, constata-se, por exemplo no caso dos Estados Unidos, que entre 1967 e 1992 se verifica um acréscimo de cerca de 14% na proporção da população activa no sector dos serviços, sobretudo através do incremento de emprego na educação e saúde e nos serviços ao produtor prestados a empresas a montante do consumidor (incluindo consultoria, seguros, gestão de imobiliário entre outros) (Conceição e Heitor, 1998).

No caso português, o declínio da agricultura parece ser, tal como em Espanha e Itália, particularmente acentuado (Barblan, 1998). Assim, no nosso país “passou-se de uma sociedade onde, à saída dos anos 50, prevaleciam as actividades ligadas ao sector primário, sobretudo a agricultura, para uma outra que se pode considerar «terciária» na medida em que o sector de serviços ocupa hoje mais de metade da população activa (...) quanto ao sector secundário, depois de um crescimento considerável nos anos 60 e 70, parece entrar numa tendência de decréscimo ligeiro na década de 80” (Machado e Costa, 1998, p. 31).

Esta evolução é visível no quadro seguinte, constatando-se que em 1960 era o sector primário que ocupava a maior parte da população activa, mas o mesmo encontra-se em decréscimo desde essa década. O sector secundário, por seu turno, regista um acréscimo até ao início da década de 80 sendo que, desde aí, se verifica a redução do seu peso no conjunto da população activa. O sector terciário emerge, durante a década de 70, como o principal sector de

²⁰ Optamos, nesta parte do nosso trabalho, por utilizar a expressão “sociedade pós – industrial” para designar a sociedade contemporânea, uma vez que procuramos aqui evidenciar as tendências de mudança a nível económico e profissional. Sabemos, no entanto, que diversas outras expressões são utilizadas para designar a sociedade em que vivemos como sociedade neo - industrial, sociedade industrial avançada, sociedade pós - moderna ou sociedade da informação (Giddens, 1993) para referir algumas delas.

actividade da população portuguesa, tendo desde aí continuado uma tendência de crescimento que leva a que, na actualidade, nele se ocupe mais de metade da população activa.

Quadro 18 – População activa segundo os sectores de actividade (em percentagem)

ANOS/ /SECTORES	1960	1970	1981	1991	2001
Primário	43,9	32,8	19,7	10,8	5
Secundário	21,8	33,4	38,7	37,9	34,8
Terciário	34,3	33,9	41,6	51,3	60,2
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Recenseamentos Gerais da População (Instituto Nacional de Estatística)

A crescente centralidade do conhecimento nas actividades económicas

A progressiva terciarização das economias ocorre em simultâneo com a tendência para uma maior centralidade do *conhecimento* enquanto factor de produção. Se na sociedade pré-industrial o *trabalhador típico* é o trabalhador manual com recurso a algumas ferramentas e instrumentos, se na sociedade industrial o *trabalhador típico* é o trabalhador manual da fábrica, actualmente o *trabalhador típico* é o trabalhador baseado no conhecimento.

Isto significa que, em termos de actividades profissionais, mais do que o “trabalho força” (simples disponibilidade física e/ou mental para uma utilização exterior sem qualquer exigência de preparação) ou do que o “trabalho máquina” (tipo de actividade que progressivamente o homem tem sido capaz de transferir para dispositivos técnicos por ele criados), torna-se hoje dominante o “trabalho saber” (Freire, 1997).

O “trabalho saber”, para utilizar a expressão de Freire (1997), é aquele cujo exercício exige um processo prévio mais ou menos longo de aprendizagem, quer ela tenha um carácter mais prático ou mais teórico, quer seja feito em escola ou no próprio processo de trabalho. Trata-se, também, de um tipo de trabalho susceptível de melhorar os seus níveis de efectividade com o tempo através da experiência prática, da reflexão e/ou da experimentação. A dominância deste tipo de trabalho significa, aliás, que aquilo que o trabalhador vende não é a sua força de trabalho, mas sim o seu *saber*, quer dizer, a sua capacidade profissional.

Assim sendo, o conhecimento emerge como um elemento importante na explicação dos processos de crescimento económico. Com efeito, se tradicionalmente a explicação do crescimento económico estava assente no aumento dos factores trabalho e capital, bem como na mudança tecnológica, considera-se hoje generalizadamente que as economias desenvolvidas dependem cada vez mais da criação e circulação de conhecimento.

Aliás, no quadro das novas teorias do crescimento económico, o conhecimento (que se traduz em ideias e capacidades) é entendido como a única fonte continuada de crescimento (Conceição e Heitor, 1998)²¹. Quer isto dizer que o trabalho, o capital e a tecnologia só podem ser potenciados como factores de crescimento económico quando devidamente utilizados e enquadrados, o que está dependente de elementos como o saber e a capacidade profissional disponíveis por parte dos trabalhadores de cada organização.

As palavras de Rodrigues (1991, p. 11) são, a este propósito, bastante elucidativas quando afirma: “ganha hoje peso a convicção de que os recursos humanos são um (o?) factor básico de competitividade, já que depende deles a potencialização dos demais: equipamento, informação, organização, infra-estruturas, matérias-primas, etc.”.

Neste sentido, identifica-se um movimento que aponta para a desmaterialização das actividades económicas e profissionais. Aliás, a “crescente importância dos serviços, definidos como a produção não agrícola nem industrial, reflecte também a crescente desmaterialização da economia” (Conceição et al., 1998, p. 143).

Elevação dos níveis médios de escolaridade dos trabalhadores

A terciarização das economias e a crescente centralidade do conhecimento nas actividades profissionais, não são, em nosso entender, dissociáveis da elevação dos níveis médios de escolaridade da população activa. Não é nosso objectivo discutir se foram as necessidades na esfera profissional que ocasionaram a elevação das qualificações escolares dos profissionais ou se, inversamente, foi a procura individual crescente de prolongamento dos percursos

²¹ Para estes autores (Conceição e Heitor, 1998), as ideias são facilmente transferíveis e as capacidades são indissociáveis das pessoas, constituindo ambas o *conhecimento* que é acumulado através de uma diversidade de processos formais e informais.

escolares²² que suscita um papel cada vez mais central do conhecimento nas actividades profissionais. No entanto, parece-nos evidente que os dois fenómenos são indissociáveis, na medida em que ocorrem simultaneamente e, muito provavelmente, se influenciam mutuamente.

Na verdade, a nível global constata-se num relatório da Unesco (Teichler, 1998) que o declínio do emprego na agricultura e na produção industrial e o seu aumento no sector dos serviços, acontece a par com a tendência para se tornarem mais escassos os postos de trabalho que exigem um baixo nível de educação formal. No mesmo sentido, uma análise efectuada sobre a situação nos Estados Unidos da América permite concluir que os empregos no sector dos serviços favorecem claramente os indivíduos com qualificações mais elevadas e que, na criação e crescimento de emprego no sector dos serviços, é “crucial promover o capital humano, promovendo o acesso a mais e melhores capacidades, designadamente através da educação” (Conceição e Heitor, 1998, p. 76).

Também em Portugal se sublinha que “é por referência às actividades de serviços, mais do que a quaisquer outras, que o conhecimento e a informação se tornam factores centrais nas economias modernas. Embora dentro do que se designa por terciário existam segmentos muito variados do ponto de vista das qualificações escolares e profissionais exigidas, incluindo alguns que se podem considerar mesmo não qualificados, é inequívoco que o nível médio de escolarização dos activos deste sector é maior do que o dos outros e tende a aumentar” (Machado e Costa, 1998, p. 32).

As modificações na estrutura profissional

Ora, estas tendências que apontam para o papel cada vez mais central do conhecimento e para uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população activa, traduzem-se no aumento quer dos profissionais altamente qualificados (em detrimento dos trabalhadores que ocupam empregos que exigem qualificações médias e baixas) quer daqueles que se classificam como profissionais científicos e técnicos, tal como sublinham diversos autores em vários países (Machado e Costa, 1998; Freidson, 1994; Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994; entre outros).

²² As razões explicativas desta procura crescente de diplomas escolares de nível cada vez mais elevado já foram abordadas, com algum detalhe, no Capítulo 3.

Tal verifica-se também em Portugal, cuja estrutura ocupacional registou “nas últimas décadas o aumento do peso relativo das profissões científicas e técnicas, bem como de directores e quadros superiores (...) segundo alguns autores trata-se de um movimento no sentido de uma maior tecnicização e cientificidade da estrutura produtiva, que nos aproxima de outros países industrializados” (Carapinheiro e Rodrigues, 1998, p. 147).

No futuro, de acordo com alguns autores (Freidson, 1994; Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994), dever-se-á assistir a um crescimento continuado dos profissionais científicos e técnicos com níveis de qualificação elevados. Isto, quer porque a procura do mercado de trabalho parece exigir cada vez mais qualificações, quer porque a expansão do ensino superior tem vindo a resultar num aumento dos diplomados deste nível de ensino.

Assim sendo, o movimento de profissionalização da sociedade, que tem vindo a acentuar-se desde a época pré-industrial, tenderá a manter-se no futuro. Esta afirmação, tem por base um entendimento amplo e geral de *profissional* como alguém que, para além de desempenhar um conjunto de tarefas num mercado em função do seu valor de troca o que lhe permite *ganhar a vida* (opõe-se assim o *profissional* ao *amador*), tem também qualificações elevadas tornando-se perito em algumas actividades profissionais (Freidson, 1994).

1.2 – O nível organizacional: novas formas de organização do trabalho

Tendo em conta as tendências identificadas no sentido da terciarização das economias, de uma maior centralidade do conhecimento nas actividades profissionais e de um crescimento dos profissionais técnicos e científicos, torna-se possível perceber que ao nível da forma como se organiza o trabalho nas instituições também se têm vindo a registar importantes alterações.

Modelos de organização do trabalho “tradicionais” e “emergentes”

Por um lado, constata-se que, em muitos países, tende a decrescer o número de grandes empresas, organizando-se o trabalho em unidades de menor dimensão (Teichler, 1998). No caso português isto é particularmente evidente, uma vez que o tecido empresarial se caracteriza por ser constituído, sobretudo, por empresas de pequena e média dimensão (Cotrim, Amor e Duarte, 1999).

Por outro lado, para caracterizar as alterações dos modelos de organização de trabalho, é habitual identificar dois tipos de modelos – o *tradicional* e o *emergente* - que têm designações diferentes para os vários autores: Kovacs (1994) designa o modelo tradicional de “fordista” e o emergente de “antropocêntrico”, Mariani, Parlangeli e Bagnara (1998) referem o modelo tradicional como sendo “mecânico” e o emergente como “orgânico”, Brown e Scase (1994) apelidam o modelo tradicional de “burocrático” e o emergente de “flexível” ou “adaptativo”, Fisher, Rubenson e Schuetze (1994) consideram que o modelo tradicional se inspira em princípios fordistas e tayloristas enquanto o emergente se define como “high thrust”.

A nossa opção pela designação de *tradicional* e *emergente* justifica-se por nos parecer consensual, entre os vários autores, que o primeiro reflecte formas de organização do trabalho que começaram a delinear-se no período após a Segunda Grande Guerra, quando as actividades económicas industriais eram dominantes; enquanto o segundo corresponde a novas formas de organização do trabalho que têm vindo a surgir mais recentemente numa época de terciarização das economias. Com base nas análises dos diferentes autores acima referidos, é possível sintetizar as características distintivas destes dois modelos no quadro seguinte.

Quadro 19 – Dois modelos principais de organização do trabalho

DIMENSÃO DE CARACTERIZAÇÃO	MODELO DE TRABALHO <i>TRADICIONAL</i>	MODELO DE TRABALHO <i>EMERGENTE</i>
Tarefa dos trabalhadores	Individual/especializada	Em grupo/integrada
Planeamento do trabalho	Definido inicialmente	Continuamente definido
Obrigações dos trabalhadores	Definidas de forma precisa	Definidas de forma flexível
Envolvimento dos trabalhadores	Limitado	Profundo
Controlo do trabalho	Hierárquico	Em grupo
Distribuição do conhecimento	Limitado ao topo da organização	Distribuído por toda a organização
Forma de comunicação dominante	Vertical/directiva	Horizontal/informada
Carreira “típica”	Local e “na empresa”	Adaptativa e “no mercado”

Os dois modelos apresentados, de modo dicotómico, correspondem a ideais - tipo sendo que, muito provavelmente, cada organização combina de múltiplas formas elementos característicos de cada um dos modelos.

No entanto, o que nos parece essencial é a tendência para as organizações do trabalho *tradicionais* começarem, cada vez mais, a integrar elementos característicos do modelo *emergente*. Aliás, estes modelos *emergentes*, no âmbito dos quais os trabalhadores têm maiores responsabilidades, realizam frequentemente trabalho em equipa e têm oportunidades crescentes para o seu desenvolvimento, tornam-se, segundo afirma Bengtsson com base em dados da OCDE (citado por Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p. 16), cada vez mais abrangentes.

Características dos modelos de organização do trabalho “emergentes”

As formas de organização do trabalho *emergentes* caracterizam-se por serem menos hierárquicas, com uma divisão do trabalho menos acentuada, dando mais espaço ao trabalho em equipa e à iniciativa individual, sendo as tarefas a desempenhar menos rotineiras e repetitivas. Nestas novas formas de organização, o factor humano e organizacional assume grande importância.

Ou seja, podemos dizer que a organização de trabalho tem de ter hoje em conta, pelo menos parcialmente, as exigências sociais do indivíduo no trabalho e já não pode constituir-se, como em grande medida acontecia na fábrica tradicional, como uma agregação de meios tecnológicos onde o indivíduo era obrigado a inserir-se (Freire, 1997).

Para além disto, saliente-se que no modelo de organização do trabalho *tradicional*, característico da sociedade industrial, quem detinha o conhecimento era o gestor que era simultaneamente a autoridade. Porém, no modelo de organização do trabalho *emergente* na sociedade pós - industrial trabalha-se de uma forma que limita seriamente a autoridade tradicional da gestão, na medida em que o conhecimento se distribui de forma mais abrangente pelos vários níveis hierárquicos da organização.

Por um lado, isto significa que na situação actual os trabalhadores parecem ser mais resistentes a mecanismos de autoridade baseados nas tradicionais noções de autoridade legal e burocrática. Assim sendo, apela-se para formas de organização em que a autoridade de peritos é a que melhor se aceita (Freidson, 1994), traduzindo um movimento de *cientifização* das actividades profissionais.

Por outro lado, o facto de o conhecimento se distribuir de forma mais alargada no seio das organizações de trabalho, significa também que estamos em presença de trabalhadores com expectativas diferenciadas da maioria dos indivíduos nos modelos tradicionais de organização. Os membros dos modelos de organização emergentes esperam ser envolvidos nas decisões, até como meio de se sentirem úteis, importantes e reconhecidos, bem como esperam realizar um trabalho que exija criatividade, auto - orientação e/ou auto - controlo.

1.3 – O nível individual: os profissionais da sociedade pós – industrial

As tendências de mudança identificadas a nível societal e organizacional, têm profundas implicações no perfil genérico dos profissionais (tipo de actividades e responsabilidades nas organizações de trabalho emergentes) e também em termos das exigências que se colocam ao seu desempenho, ou seja, em termos dos saberes que têm de mobilizar neste contexto económico e profissional emergente.

A mudança no “perfil” dos profissionais

As tendências de mudança identificadas, em termos de modelos de organização do trabalho, não deixam de ter consequências no perfil do profissional para as integrar. É que, o facto de os modelos de organização do trabalho emergentes estarem mais fortemente assentes no trabalho em equipa com um carácter menos hierárquico acarreta também exigências em termos das qualificações, no sentido em que capacidades como comunicação, cooperação, inter-relacionamento pessoal e outras, são elementos que assumem uma importância crescente nesses contextos organizacionais.

Trata-se, nos termos de Brown e Scase (1997, p. 89), da transformação dos trabalhadores de uma “bureaucratic personality” para uma “charismatic personality”. Isto significa que já não é suficiente adquirir as credenciais apropriadas ao desempenho de determinada actividade profissional dando provas de competência, mas são também fundamentais as capacidades de relacionamento inter - pessoal que fazem com que os indivíduos trabalhem bem em equipa e se envolvam na sua organização de trabalho.

Note-se que não se pretende defender que este tipo de capacidades, mais ligadas à esfera do comportamento pessoal do indivíduo e da sua relação com outros, só agora sejam pertinentes, mas argumenta-se que assumem uma importância redobrada nas formas de organização do trabalho emergentes.

Por isso, estas capacidades têm sido objecto de diversos estudos e análises, sendo designadas de formas diversificadas. Para MacBer tratam-se de “competências genéricas”, as quais englobam o espírito de iniciativa, a perseverança, a criatividade, o sentido de organização, o espírito crítico, o auto-controlo, a atitude de liderança, a persuasão, a autoconfiança, a percepção e interpercepção nas relações pessoais e a preocupação e solicitude em relação a outros; são os “soft skills”, segundo a designação da Eurotecnet, que incluem a flexibilidade, a adaptabilidade, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a iniciativa, a motivação, a liderança e as capacidades de trabalho em grupo, de comunicação, de análise e de aprendizagem; Aubrun e Orofiamma referem-se às “competências de terceira dimensão”, que podem ser agrupadas em quatro categorias, designadamente, os comportamentos profissionais e sociais, as atitudes relacionais e de comunicação, relativas à auto-imagem e de adaptação e mudança, as capacidades criativas e as atitudes existenciais ou éticas (Pires, 1994, p. 12-14).

Importa reter que se tratam de capacidades que não se relacionam com conhecimentos de tipo teórico - prático, mas sim de capacidades que remetem para as esferas do relacionamento interpessoal no contexto de trabalho e das características pessoais e de personalidade. Os anos 90 trazem o reconhecimento de que estas qualidades pessoais, que estavam previamente associadas às elites, são agora crescentemente apropriadas por um espectro cada vez mais alargado de trabalhadores que engloba desde os gestores, a técnicos e trabalhadores manuais (Brown e Scase, 1994).

As mudanças nas “carreiras” dos profissionais

As tendências de mudança que temos vindo a identificar têm ainda, do ponto de vista dos indivíduos, outras implicações. Isto, na medida em que se traduzem numa modificação das carreiras e empregos tradicionais, no sentido de uma maior flexibilidade do mercado de trabalho e de uma maior mobilidade profissional.

Na verdade, anteriormente a progressão na carreira tendia a organizar-se de forma meritocrática em organizações burocráticas, ou seja, o percurso profissional tendia a decorrer em organizações estáveis nas quais o sucesso profissional se aferia, essencialmente, pela posição dentro da organização. Mas hoje em dia, em organizações de trabalho flexíveis, as carreiras não estão tão claramente pré – definidas, dando lugar a uma necessidade acrescida de criatividade e reflexividade na construção do percurso profissional. É assim que em Portugal, à semelhança do que se tem verificado noutros países, “é cada vez com menor frequência que se pode falar de «emprego para toda a vida», e portanto da «carreira numa empresa»” (Cotrim, Amor e Duarte, 1999, p. 12).

Esta tendência é também constatável no caso específico dos diplomados de ensino superior, apesar das suas qualificações escolares elevadas. As pesquisas na maior parte dos países europeus têm revelado, segundo Brennan, Kogan e Teichler (1996), que se verifica um aumento dos períodos de procura de emprego dos diplomados de ensino superior, bem como a existência mais frequente de períodos de desemprego no início das suas carreiras profissionais e uma maior dificuldade em ingressar em carreiras profissionais estruturadas.

Isto significa, em termos de vínculos contratuais, uma maior precarização e a passagem dos indivíduos com maior frequência por situações de desemprego. Até mesmo em Portugal, onde se registam das taxas de desemprego mais baixas da Europa, fenómenos como a precarização do emprego e o desemprego tem-se vindo a difundir progressivamente (Cotrim, Amor e Duarte, 1999).

Ora, a passagem por situações de desemprego e emprego precário afecta a dignidade social do indivíduo, uma vez que herdámos, da sociedade do pós-guerra, a ideia de que o estatuto social dos indivíduos está ligado à sua relação com o emprego, constituindo o contrato de trabalho de duração indeterminada a situação então maioritária e que conferia o estatuto mais elevado (Schnapper, 1998). No caso dos diplomados de ensino superior, este contexto conduz ao questionamento do valor do diploma de ensino superior, quer na sua vertente mais *útil* enquanto garantia de obtenção de emprego, quer na sua vertente mais *simbólica* enquanto elemento que confere um estatuto social elevado.

No cenário actual, em que os indivíduos já não estão inseridos numa só carreira em que irão progredir durante o ciclo de vida, mas irão encontrar ao longo do seu percurso profissional,

diferentes empregos e posições profissionais, tal situação conduz ao aumento das exigências de adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de aprendizagem permanente para se integrarem em novos contextos profissionais.

Em termos de preparação para a vida profissional, isto significa a impossibilidade de continuar a defender a ideia de que é suficiente aprender uma actividade profissional, na medida em que toda a gente se arrisca a ter necessidade de se reconverter durante a sua vida profissional o que implica aprender outras actividades profissionais (Schnapper, 1998). Em termos de socialização profissional, isto significa a necessidade de que a mesma tenha em conta a existência de uma nova cultura, preparando os diplomados para destinos profissionais mais diversos e incertos que significam uma ruptura com princípios de organização do trabalho burocráticos, progressivos e racionalistas (Scott, 1997).

A multiplicidade de conhecimentos e capacidades do profissional competente

No contexto económico e profissional que temos vindo a descrever, nomeadamente tendo em conta as tendências de mudança identificadas, a concepção sobre o que é, hoje em dia, um trabalhador competente no plano profissional é distinta da que prevaleceu em épocas anteriores.

Na verdade, a modificação das organizações de trabalho implica uma alteração ao nível do perfil do trabalhador que é competente no exercício das suas actividades profissionais, conduzindo a uma maior centralidade das capacidades ligadas ao comportamento e inter-relacionamento pessoal. Simultaneamente, assiste-se a uma multiplicação dos trabalhos que procuram identificar quais os diferentes tipos de saberes que o trabalhador necessita de deter e operacionalizar para ser competente no desempenho da sua actividade profissional.

Refira-se, a título ilustrativo, o trabalho de Le Boterf (1994, p. 73) em que o autor procura sistematizar essa multiplicidade de saberes em cinco categorias: “saberes teóricos” que visam compreender um fenómeno, um objecto ou um processo, servindo essencialmente para descrever e explicar; “saberes processuais” que visam prescrever regras de acção indicando como fazer; “saberes fazer processuais” que permitem, pela sua aplicação, a passagem de saberes teóricos a saberes processuais; “saberes fazer experienciais” que resultam da acção e das lições retiradas da experiência prática; “saberes fazer sociais” que se referem a

capacidades, atitudes, qualidades pessoais e valores. Para o mesmo autor, a competência profissional resulta da capacidade do trabalhador mobilizar esta diversidade de tipos de saberes no seu desempenho profissional e, nessa medida, só existe em acção.

Pode ainda referir-se, também a título ilustrativo, o trabalho de Stark (citado por Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p. 21), o qual considera a existência de seis tipos de saberes: a “competência conceptual” que corresponde às fundações teóricas da profissão; a “competência técnica” que tem a ver com a actuação técnica do indivíduo; a “competência contextual” que consiste na capacidade de analisar o contexto social da profissão; a “competência de comunicação interpessoal” que engloba quer a capacidade de comunicação oral e escrita quer a capacidade de trabalho em equipa; a “competência de integração” que consiste na capacidade de relacionar e integrar as restantes competências; e ainda a “competência de adaptação” que significa a capacidade de pressentir e ajustar-se a tendências futuras.

A consideração destas duas tipologias permite entender que a competência profissional, enquanto capacidade para actuar de forma eficaz nos contextos de trabalho, implica a mobilização de um amplo espectro de capacidade e atitudes. Trata-se daquilo que um conjunto de autores (Boreham, Fischer e Samurçay, 2002) vem designando de “work process knowledge”²³, entendido como a capacidade de desenvolver actividades de trabalho mobilizando diferentes tipos de conhecimento. Neste quadro, “inert theoretical knowledge is integrated with experiential know – how in the course of solving problems at work and this generates what we call work process knowledge” (Boreham, 2002, p. 8).

Em nosso entender, esse conjunto de capacidades e atitudes a mobilizar no desempenho competente de uma dada actividade profissional pode ser sistematizado em três dimensões principais: o “saber”, quer dizer conhecimentos de tipo teórico para compreender o objecto e as actividades de trabalho; o “saber-fazer”, quer dizer conhecimentos de tipo mais prático e operacionalizáveis sobre o objecto e as actividades de trabalho; o “saber-ser”, quer dizer conhecimentos que remetem para a esfera do comportamento pessoal e do relacionamento interpessoal no contexto de trabalho (Rodrigues, 1991).

²³ O conceito de “work process knowledge” foi introduzido por um investigador alemão (Wilfred Kruse) em 1984, tendo sido o objecto central de um projecto de investigação financiado pela Comissão Europeia em que a autora desta dissertação também participou. Tal projecto resultou no livro editado por Boreham, Samurçay e Fisher em 2002, no qual se dá conta de pesquisas realizadas nos vários países e sectores de actividade.

No entanto, importa sublinhar a impossibilidade de equacionar a competência profissional como o resultado do somatório destes vários tipos de conhecimentos e capacidades. Ou seja, um profissional competente será aquele que, para além de saber exercer a sua actividade profissional especializada, está também habilitado para se situar em termos económicos, sociais e culturais no momento actual e na organização de trabalho em que exerce a sua actividade.

Neste sentido, a competência não pode ser vista de modo instrumental, mas sim como estando amplamente contextualizada e o aluno/profissional “já não é o objecto central do jogo de inter-relações entre a economia e a produção de qualificações, mas é sim o sujeito que também é capaz de construir o seu lugar social e um outro tipo de relação entre aqueles campos sociais” (Azevedo, 1999, p. 76-77).

Actualmente, para além das capacidades ligadas à actividade profissional a desempenhar e às relações interpessoais no contexto de trabalho, exige-se aos trabalhadores que tenham um conjunto de capacidades gerais que promovam a compreensão do contexto de trabalho em que actuam e dos aspectos éticos e morais que os mesmos envolvem. Para tal, elementos como a capacidade de pensar criticamente, analiticamente e com criatividade, bem como a capacidade de analisar as interdependências entre os aspectos técnico, social e económico tendo em conta elementos éticos e morais, são aspectos que sempre estiveram presentes mas que se tornam cada vez mais fundamentais.

Ora, “looking at these requirements, one is reminded of the higher thinking skills that universities have attempted to teach for centuries. The novelty (...) is that higher order thinking skills are becoming a general requirement” (Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p. 20). Ou seja, capacidades que se procuraram desde sempre desenvolver nas universidades parecem emergir como necessidade generalizada no mercado de trabalho actual.

1.4 – O contexto económico e profissional da inserção profissional de diplomados de ensino superior: síntese das principais tendências de mudança

Como referimos anteriormente, procuramos ao longo deste sub – capítulo identificar as principais tendências de mudança a nível económico e profissional nas sociedades contemporâneas. Trata-se de uma identificação sucinta de tendências genéricas, a partir da

qual pretendemos, somente, contribuir para a explicitação do contexto no qual se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior na actualidade.

Assim sendo, consideramos importante destacar, a nível nacional e internacional, a tendência para a *terciarização* das economias, visível nomeadamente no crescimento da população activa empregue neste sector de actividade, bem como a *centralidade crescente do conhecimento* nas actividades económicas, que ocorre em paralelo com a *elevação dos níveis médios de escolaridade*.

Não pretendemos discutir se é a procura crescente de educação, designadamente de nível superior, que origina este aumento da centralidade do conhecimento nas actividades económicas ou se, inversamente, essa procura crescente de educação resulta do incremento das exigências deste tipo por parte dos actores económicos e empregadores. Contudo, parece-nos essencial registar a coexistência destas duas tendências que, muito provavelmente, se inter – influenciam e reforçam mutuamente.

Na verdade, a elevação dos níveis médios de escolaridade, com o conseqüente aumento de trabalhadores mais instruídos disponíveis para recrutamento, significa que os actores económicos e empregadores se podem tornar mais exigentes neste domínio. Ora, ao elevarem as expectativas relativamente ao nível de escolaridade dos profissionais que recrutam, os empregadores estão também a contribuir para acentuar a tendência de que cada vez mais indivíduos procurem frequentar até mais tarde o sistema de ensino.

Na sequência tanto da terciarização das economias como da elevação dos níveis médios de escolaridade da população activa, assiste-se a uma modificação da estrutura profissional, a qual se traduz, nomeadamente, no crescimento dos profissionais com qualificações mais elevadas e daqueles que se incluem no grupo de trabalhadores intelectuais e científicos. Esta modificação é tida, geralmente, como um movimento no sentido da *profissionalização* e *cientifização* das sociedades.

Para além destas tendências a nível macro, as últimas décadas têm sido também marcadas por evoluções significativas nos modelos de organização de trabalho, constatando-se, desde logo, a emergência de formas organizativas caracterizadas por uma menor rigidez da estrutura hierárquica. Neste quadro, uma maior autonomia, iniciativa e participação é atribuída aos

profissionais, os quais terão de realizar mais frequentemente trabalho em equipa e tornar-se cada vez mais intervenientes no planeamento das actividades de produção.

Assim sendo, o perfil do profissional altera-se, passando a assumir uma maior relevância um conjunto de capacidades não técnicas como sejam a autonomia, a iniciativa ou as capacidades ligadas ao relacionamento inter – pessoal e à tomada de decisão. Também se torna mais pertinente a capacidade de analisar o contexto (global, local e organizacional) em que se desenvolve a actividade profissional de modo a formular, eventualmente, propostas alternativas para a sua realização.

Uma outra tendência de mudança, que está interligada com todas as que temos vindo a referir, corresponde às alterações que se verificam nas carreiras dos profissionais. Neste domínio, à semelhança do que se verificou a nível das alterações dos modelos de organização de trabalho, constata-se uma centralidade crescente dos indivíduos na definição e orientação das suas carreiras e percursos profissionais.

A existência de carreiras pré – definidas, em muitos casos numa mesma entidade empregadora, parece tornar-se cada vez mais rara, dando origem a percursos mais marcados pela mobilidade profissional e em que os indivíduos têm, cada vez mais frequentemente, de fazer opções e construir estratégias para o desenrolar do seu futuro profissional. Ou seja, a *criatividade* e a *reflexividade* assumem uma importância crescente para cada sujeito equacionar o seu percurso profissional.

2 – O emprego de diplomados de ensino superior: relação entre oferta e procura de diplomados

Procurámos anteriormente caracterizar a forma como tem vindo a evoluir o ensino superior, bem como identificar as principais tendências de mudança no mundo económico e profissional. Tendo em conta a expansão do ensino superior dos últimos 50 anos e as tendências de mudança económica e profissional, procura-se, em seguida, analisar a relação entre oferta e procura de diplomados de ensino superior, ou seja, a evolução da situação deste grupo face ao emprego.

2.1 – Emergência das preocupações com o emprego de diplomados

Crescimento do número de diplomados do ensino superior

O crescimento do número de diplomados do ensino superior é uma consequência óbvia da expansão da frequência do ensino superior. Globalmente, é de notar que a proporção dos diplomados de ensino superior era, na maioria dos países europeus, de cerca de 5% em 1950, tendo duplicado nos 10 anos seguintes e estimando-se hoje, com base em dados da OCDE, que o número de inscrições no ensino superior ultrapasse os 40% do respectivo grupo etário (Brennan, Kogan e Teichler, 1996, p. 11).

No caso português, como se pode observar no quadro seguinte, o número de diplomados de ensino superior tem vindo a crescer de forma contínua desde meados do século XX. Na década de 70, como vimos anteriormente, diversas mudanças (reformas e revolução política) afectam a evolução do ensino superior no nosso país, resultando no facto de se registar ao longo desses 10 anos um enorme crescimento do número de alunos que terminam os seus cursos superiores.

Quadro 20 – Evolução do número de diplomados de ensino superior entre 1940-41 e 1996-97²⁴

ANOS	NÚMERO DE DIPLOMADOS
1940-41	2370
1950-51	1596
1960-61	2063
1970-71	3068
1980-81	10942
1990-91	14039
1996-97	42796

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação)

²⁴ A partir de 1997-98 só dispomos de dados provisórios das Estatísticas da Educação que não incluem o número de diplomados.

Este crescimento progressivo do número de diplomados de ensino superior no nosso país reflecte-se, obviamente, num aumento da população portuguesa que atingiu este nível de ensino, a qual, como se pode observar no quadro seguinte, aumentou exponencialmente entre 1960 e 2001. Na sequência do aumento do número de diplomados durante toda a década de 70, em resultado do processo de expansão e diversificação que então se verifica, regista-se na década de 80 um acréscimo particularmente acentuado (de 3,6% para 8%) da população portuguesa que atingiu o ensino superior.

Quadro 21 – Evolução da proporção da população que atingiu o nível de ensino superior

ANOS	POPULAÇÃO QUE ATINGIU O ENSINO SUPERIOR
1960	0,8%
1970	1,6%
1981	3,6%
1991	8%
2001	10,8%

Fonte: Recenseamentos Gerais da População (Instituto Nacional de Estatística)

Porém, apesar do crescimento significativo do número de indivíduos que atingiram o nível de ensino superior em Portugal, constata-se que a sua proporção é ainda reduzida por comparação com outros países. Na verdade, o crescimento explosivo do ensino superior no período após a guerra conduziu a uma situação em que a proporção de diplomados deste nível de ensino na população activa é de cerca de 30% na maioria dos países industrializados (Robertson, 1999, p. 24).

Ora, como sublinham Machado e Costa (1998, p. 27), “Portugal é o país onde a percentagem de diplomados do ensino superior é a mais baixa da União Europeia”. De acordo com o último Recenseamento Geral da População Portuguesa, realizado em 2001, apenas 8,8% da população portuguesa completou o ensino superior, continuando o grupo maior (37,8%) a corresponder aqueles que completaram um nível de ensino correspondente ao actual 1º ciclo do ensino básico, tal como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 22 – Níveis de escolaridade concluídos pela população portuguesa em 2001

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	POPULAÇÃO QUE CONCLUIU
1º ciclo do Ensino Básico	37,8%
2º ciclo do Ensino Básico	18,8%
3º ciclo do Ensino Básico	18,7%
Ensino Secundário	15%
Ensino Médio	0,9%
Ensino Superior	8,8%

Fonte: Recenseamento Geral da População (Instituto Nacional de Estatística)

Diplomados por região, área disciplinar e sub – sistema de ensino superior

Procurando perceber como se distribui o grupo cada vez maior de diplomados de ensino superior por região, área disciplinar e sub - sistema de ensino, constata-se, como seria de esperar, que essa distribuição reflecte as tendências de evolução do ensino superior português identificadas em capítulo anterior do presente trabalho.

Assim, tem-se vindo a assistir a uma redução dos diplomados do ensino superior universitário público face aos outros segmentos do sistema, verificando-se que o acréscimo do número de diplomados, em 1992/93, se deve fundamentalmente ao ensino superior politécnico e, em 1993/94, ao ensino superior universitário privado (Odes, 2000).

Embora se registre um aumento dos diplomados em quase todas as regiões, é notória a grande concentração em Lisboa e Vale do Tejo (46,7% dos diplomados em 1993/94), no Norte (28% dos diplomados no mesmo ano) e no Centro (18,4% dos diplomados do mesmo ano) (Odes, 2000, p. 7). Por um lado, esta situação reflecte, em nosso entender, a dominância dos pólos tradicionais de Lisboa, Porto e Coimbra enquanto centros de formação de grande parte dos diplomados de ensino superior. Por outro lado, esta situação traduz as assimetrias regionais de desenvolvimento e localização de actividades económicas que caracteriza o nosso país, as quais tornam aquelas regiões mais atractivas para que os diplomados aí fixem residência.

Em termos de áreas disciplinares, é notório que a maioria dos indivíduos obtiveram um diploma de formação inicial na área de Ciências Sociais se considerarmos o *stock* de diplomados de 1991 a 1996 (Medina e Duarte, 1999). O crescimento do número de diplomados do ensino superior politécnico, a partir de 1992/93, traduz-se num acréscimo dos diplomados na área de Educação e, a partir de 1994/95, as universidades privadas ultrapassam as públicas em número de diplomados na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito (Medina e Duarte, 1999).

O interesse crescente pela questão do emprego dos diplomados

A expansão do ensino superior encerra em si mesma um interesse crescente sobre o emprego dos diplomados, até porque passa a envolver um número cada vez mais alargado de estudantes, famílias, empregadores e educadores.

Durante as décadas de 50 e 60, a fácil absorção de diplomados do ensino superior no mercado de emprego não deu origem a grandes questionamentos e dúvidas; ao longo dos anos 70 e 80, apesar do contexto generalizado de crise económica e social, os diplomados de ensino superior parecem ter sido também absorvidos pelo mercado de emprego de forma relativamente fácil e em ocupações que parecem corresponder ao perfil tradicional de um diplomado de ensino superior (Barblan, 1998).

No entanto, este contexto de crise dos anos 70 e 80 terá, no entender de Teichler (1998), dado início a um debate sobre se a expansão do ensino superior não teria sido excessiva e sobre se as competências dos seus diplomados estariam adequadas às necessidades do sistema de emprego. É então que começam a emergir, como assinalamos noutra parte do presente trabalho²⁵, os esforços de análise teórica e conceptual em torno da noção de processo de inserção profissional de diplomados em vários domínios disciplinares e em diversos países.

Na década de 90, a questão do emprego dos diplomados de ensino superior assume uma nova visibilidade e torna-se uma preocupação central dos governos e das sociedades, passando o emprego dos titulares de diplomas de ensino superior a ser um critério utilizado correntemente

²⁵ Pode consultar-se, a propósito, toda a Parte II e em especial os capítulos 5 e 6.

para avaliar a qualidade do ensino superior²⁶. Neste quadro, Trottier, Perron e Diambomba (1995) consideram que se assiste a uma passagem progressiva do valor intrínseco do diploma para o seu valor de utilização na vida activa, na medida em que a atenção pública (e governamental) se centra na pertinência da formação no ensino superior para a inserção profissional dos diplomados, tendo em conta as qualificações exigidas pelo contexto de mudança profissional e organizacional em que vivemos.

É neste contexto que se começa a modificar o cenário de quase total inexistência de informação sistemática sobre os percursos profissionais dos diplomados de ensino superior, bem como sobre as relações entre a formação recebida naquele nível de ensino e as funções e tarefas que os diplomados desempenham na esfera profissional. No caso português, verifica-se nos últimos anos uma multiplicação das iniciativas neste domínio, quer por parte do poder central (veja-se a criação do ODES²⁷), quer por parte dos próprios estabelecimentos de ensino superior (veja-se o exemplo das Universidades de Lisboa, de Aveiro e do Minho²⁸).

Estas iniciativas, as quais traduzem a preocupação com a questão do emprego dos diplomados e equivalem a um questionamento em torno do valor de utilização na vida activa do diploma de ensino superior, emergem num contexto de grande inquietação sobre o desemprego deste grupo de diplomados. No caso português, a divulgação dos estudos mais recentes, tem contribuído para um debate público em torno destas questões, mais apoiado em dados concretos e menos assente em impressões e intuições.

²⁶ Recorde-se que a avaliação do ensino superior é uma dinâmica emergente em vários países europeus neste contexto em que as universidades estão a passar de instituições fortemente controladas pelo Estado para instituições autónomas tal como é reconhecido por lei. Tal como assinalamos em trabalho de investigação anterior, a emergência desta dinâmica de avaliação, não ocorre independentemente do debate público em torno da qualidade das universidades e da necessidade crescente de racionalizar recursos humanos, físicos e financeiros justificando publicamente a sua utilização (Ambrósio e Alves, 2000).

²⁷ O ODES é o Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados de Ensino Superior tutelado pelo INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação) e pelo Ministério da Educação. O ODES realizou até ao momento um inquérito – piloto, cujos resultados foram divulgados em Julho de 2000, e um inquérito aos diplomados de todas as áreas de formação cujos resultados foram conhecidos em Fevereiro de 2002.

²⁸ Embora existam iniciativas no mesmo domínio noutras instituições de ensino superior, as três que referimos distinguem-se por constituírem iniciativas impulsionadas pelas equipas das reitorias de cada uma das universidades com o objectivo de alcançar um conhecimento aprofundado da situação de todos os cursos de cada uma dessas instituições.

2.2 – Três discursos possíveis sobre a situação dos diplomados do ensino superior face ao emprego

Em nosso entender, e seguindo de perto a proposta de Teichler e Kehm (1995), é possível identificar três discursos sobre a questão do emprego dos diplomados na actualidade. Cada um dos discursos traduz uma leitura mais optimista ou mais pessimista da realidade existente, a qual não podemos retratar profundamente e de modo rigoroso devido ao carácter recente das iniciativas de recolha de informação sistemática neste domínio.

O discurso da “absorção” dos diplomados no mercado de emprego

O *discurso da absorção*, de cariz optimista, tende a desvalorizar as dificuldades sentidas pelos diplomados no mercado de emprego. Nesta medida, considera-se que a expansão do número global de diplomados do ensino superior, tem como consequência o crescimento do mercado de trabalho para estes diplomados, sendo mesmo possível afirmar que os empregos que exigem diplomados de ensino superior têm crescido mais rapidamente do que o emprego total (Ocde, 1993).

Isto significa que o crescimento do número de diplomados acontece, em simultâneo, com algumas tendências de mudança económica e profissional que facilitam a absorção dos titulares de diplomas de ensino superior. É que, como já referimos, tem-se vindo a assistir ao crescimento dos empregos no sector terciário e das profissões técnicas e científicas, as quais absorvem um grande número de diplomados do ensino superior, evitando que estes se ocupem maioritariamente em tarefas que exigem menor qualificação.

Referindo-se ao crescimento dos empregos terciários e à absorção, concomitante, de diplomados de ensino superior, Alaluf et al. (1987, p. 192) sublinham que “le développement des services productifs aux entreprises publiques et privées, celui des services aux personnes, comme encore la croissance des administrations publiques à tous les niveaux depuis le plan local jusqu’au plan international, comme enfin la montée accélérée des dépenses sociales et l’expansion des secteurs sociaux: ceux de l’éducation, de la santé et des soins institutionnalisés aux personnes, ont contribué à la multiplication des emplois destinés aux diplômés universitaires”. No mesmo sentido, um estudo da Ocde (1993) refere que o sector terciário é

aquele que concentra um maior número de empregos de diplomados do ensino superior, em particular nas áreas do ensino, investigação, cultura, serviços financeiros e serviços às empresas.

Relativamente ao crescimento das profissões técnicas e científicas, Brown e Scase (1994, p. 32) afirmam que “in advanced industrial nations the managerial, professional and technical elites are increasingly composed of people with higher education, despite important national differences”. Tal situação, torna possível manter, de alguma forma, a relação estabelecida ao nível do senso comum entre hierarquia de diplomas (na qual o diploma de ensino superior tem um lugar elevado) e hierarquia de postos de trabalho, significando também que a expansão do ensino superior faz com que a economia esteja cada vez mais dependente dos diplomados universitários.

Numa outra perspectiva, argumenta-se que a absorção dos diplomados de ensino superior seria também facilitada pela alteração dos modelos de organização do trabalho, na medida em que a emergência de organizações do trabalho mais flexíveis e menos hierárquicas faz com que não seja tão restrito o número dos que exercem funções de concepção para as quais são necessários estudos mais prolongados. A este propósito, Brown e Scase (1994) afirmam que, no caso inglês, a predominância de paradigmas burocráticos da organização de trabalho, no quadro dos quais há uma clara distinção entre *concepção* e *execução*, garantiu a manutenção de uma proporção relativamente diminuta dos detentores de estudos técnicos e académicos avançados, por contraste com a situação verificada nos Estados Unidos da América.

No entanto, esta evolução do número de diplomados do ensino superior, em simultâneo com tendências de mudança do mundo económico e profissional que facilitam a sua absorção, não se tem verificado sempre de uma forma continuada. Na verdade, o facto de a multiplicação de diplomas nem sempre se desenvolver à mesma velocidade nem no mesmo sentido que a evolução da estrutura de empregos (Vieira, 1995) tem criado alguns momentos e situações de dúvida e questionamento relativamente ao valor de utilização do diploma de ensino superior no mercado de trabalho.

O discurso da “polarização” do emprego dos diplomados

Em contraste com o *discurso da absorção*, existe um grande conjunto de visões mais pessimistas sobre a questão do emprego dos diplomados de ensino superior na actualidade que enfatizam as dificuldades crescentes que os indivíduos sentem neste domínio. São aliás este tipo de discursos que mais têm contribuído para a visibilidade social desta questão e para a multiplicação das iniciativas de recolha e análise de informação neste domínio.

O *discurso da polarização*²⁹ corresponde a uma certa crença *desencantada* no valor do diploma de ensino superior, defendendo-se o argumento de que para uma maioria de diplomados a situação de emprego tende a deteriorar-se, parecendo esta tendência mais evidente na América do Norte do que na Europa (Barblan, 1998; Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994). Também em Portugal se constata o aumento do desemprego dos diplomados do ensino superior ao longo da década de 90 (Cotrim e Amor, 1999).

Toda esta situação contribui para que se verifique uma certa “transmutação de uma procura «optimista» (de ensino superior) em procura globalmente «desencantada»” (Vieira, 1995, p. 331), assistindo-se a uma menor valorização do diploma de ensino superior enquanto garantia de obtenção de um qualquer emprego e sobretudo de um emprego prestigiado e bem remunerado.

Para além de um aumento das taxas de desemprego dos diplomados de ensino superior nos últimos anos, o *discurso da polarização* identifica também uma deterioração geral das condições de emprego, nomeadamente pelo aumento da precariedade e da instabilidade contratual que acarretam uma maior mobilidade profissional.

Como refere Teichler (1998, p. 6) “l’insecurité de l’emploi est devenue monnaie courante, du moins pendant les premières années qui suivent l’obtention du diplôme et l’on voit de nouveaux diplômés obligés d’accepter des emplois a temps partiel, des successions de petits contrats et des emplois à durée limitée”. Esta deterioração das condições de emprego dos diplomados, torna-se especialmente evidente quando comparada com a situação em décadas anteriores (Ocde, 1989).

²⁹ Designa-se de *polarização* porque se identifica, no quadro destas perspectivas, que a deterioração das condições de emprego coexiste com um conjunto (muito mais reduzido) de posições e ocupações de alto nível, existindo um número cada vez menor de situações intermédias.

Todavia, quando identificámos as tendências de mudança do mundo económico e profissional em geral, constatámos que os fenómenos de precarização do emprego e de desemprego têm vindo a intensificar-se. Ora, isto significa que estas tendências de evolução afectam também os diplomados de ensino superior, cuja situação perante o emprego quando comparada com décadas anteriores é claramente menos favorável, mas quando comparada com a população detentora de outros níveis de ensino não pode ser considerada assim tão negativa.

Com efeito, alguns estudos a nível europeu (Kehm e Teichler, 1995; Massit-Folléa e Epinette, 1992) vêm apoiando a ideia de que os diplomados de ensino superior têm, nos vários países, vantagens no plano profissional e perspectivas de emprego mais favoráveis, face a outros grupos com diferentes níveis de instrução. Também os dados disponíveis a nível da Ocede (1993) indicam que os diplomados de ensino superior são, na actualidade, uma das categorias menos afectadas pelo desemprego, pois registam taxas de desemprego menores do que diplomados de outros níveis de ensino.

Em Portugal, Cotrim e Amor (1999, p. 12) constataam que os diplomados de ensino superior registam, simultaneamente, a taxa de emprego e a taxa de actividade (cerca de 90%) mais elevadas por comparação com os detentores de outros níveis de escolaridade, concluindo-se, no mesmo estudo, que a taxa de desemprego por níveis de escolaridade é mais baixa no caso dos diplomados de ensino superior. Neste sentido, é possível afirmar que “education becomes a good investment, not because it would raise an individual’s income but because it raises their income above what it will be if others acquire an education and they do not” (Brown e Scase, 1997, p. 97).

Em síntese, o diploma de ensino superior poderá já não constituir, de forma tão evidente como em décadas anteriores, a garantia de obtenção de emprego e de uma remuneração elevada, pois a expansão do ensino superior, particularmente acentuada ao longo dos últimos 50 anos, tem dado origem a ajustamentos contínuos entre os diplomados e as oportunidades de que dispõem no mercado de emprego. Porém, este diploma continua a permitir que os seus detentores tenham condições de emprego mais favoráveis do que outros diplomados, num contexto geral de crescente desemprego, precariedade de emprego e instabilidade contratual.

O discurso da “integração” por substituição de posições no mercado

Um terceiro discurso que podemos identificar, relativamente à situação de emprego dos diplomados de ensino superior, corresponde ao posicionamento que enfatiza o tipo de emprego que estes diplomados são chamados a ocupar no mercado de emprego actual. Nesta perspectiva, sublinha-se que o diploma de ensino superior teria o seu valor de utilização na vida activa reduzido pelo facto de os seus detentores se ocuparem, na actualidade, em empregos que anteriormente não exigiam este nível de ensino, os quais são menos prestigiados do que aqueles que tradicionalmente se associam a estes diplomados. Esta situação é, por vezes, interpretada como um fenómeno de *sobre - educação* ou de *sub - emprego* que afectaria os diplomados de ensino superior.

Contudo, em nosso entender, é importante notar que o rápido crescimento dos diplomas de ensino superior se traduz numa diversificação dos empregos que os seus detentores ocupam na esfera profissional (Ocde, 1993). Ou seja, empregos que anteriormente poderiam não ser ocupados por diplomados do ensino superior começam agora a ser cada vez mais frequentemente ocupados por esta população. Neste sentido, verifica-se que desde os anos 50 se tem registado um “dramatic increase in the number of occupations requiring a university degree” (Fisher, Rubenson e Schuetze, 1994, p.4).

Assim sendo, importa questionar a ideia de que a expansão do número de diplomados resultaria num fenómeno de *sobre - educação* ou de *sub - emprego*, isto é, que os diplomados de ensino superior se ocupariam crescentemente em empregos que não exigiam tão elevadas qualificações académicas. Esta ideia é questionável porque a expansão do ensino superior ocorre em paralelo com transformações do mundo económico e com o crescimento e diversificação das ocupações que os diplomados ocupam no mercado de trabalho.

No caso português, em nosso entender, é particularmente difícil falar em *sobre - educação* e *sub - emprego* quando se constata um paradoxo: apesar do aumento das taxas de desemprego dos diplomados de ensino superior, o nosso país regista ainda as mais baixas proporções de diplomados de ensino superior na população activa, como referimos anteriormente.

Assim, no caso português, o aumento das taxas de desemprego dos diplomados do ensino superior nos últimos anos poderá expressar um momento de desencontro entre, por um lado, a expansão do número de diplomados de ensino superior e, por outro lado, a resposta da oferta de emprego em termos de crescimento das ocupações em que estes diplomados se ocupam. “Uma hipótese para explicar tal desfasamento poderá eventualmente residir nas opções tomadas (ou não) pelas empresas, que poderão estar na origem de uma eventual saturação do mercado” (Cotrim e Amor, 1999, p. 15). Na verdade, na maioria dos países os peritos consideram que o crescimento do número de diplomados tem tendência a ser superior ao da procura imediata (Teichler, 1998).

Um outro discurso sobre a questão do emprego dos diplomados

Em nosso entender, estes três discursos correntes sobre a desvalorização do diploma de ensino superior no plano da utilização na vida activa, bem como sobre as dificuldades crescentes dos diplomados na obtenção de emprego, são todos eles inadequados e têm de ser relativizados.

Em primeiro lugar, porque as taxas de desemprego dos diplomados de ensino superior aumentam, mas são ainda mais reduzidas do que as de outros diplomados. Em segundo lugar, porque a instabilidade e precariedade dos vínculos contratuais é uma tendência que não afecta apenas os diplomados de ensino superior, mas sim a globalidade dos trabalhadores no actual contexto³⁰. Em terceiro lugar, porque o crescimento do número de diplomados do ensino superior é em parte assimilado pelo aumento dos profissionais técnicos e científicos, mas verifica-se simultaneamente uma diversificação das tarefas e ocupações profissionais desses diplomados.

A perspectiva da *absorção* esquece os desajustamentos e alterações que a expansão do ensino superior induz na oferta de empregos para diplomados deste nível de ensino. A perspectiva da *polarização* esquece que o aumento do desemprego e da precariedade dos vínculos contratuais são tendências que parecem caracterizar a evolução recente do mercado de emprego em geral. A perspectiva da *integração* refere as tendências de sobre – educação, ou sub – emprego, mas esquece que o mercado de emprego está ele próprio em evolução em função do perfil dos diplomados que procuram emprego e dos seus níveis escolares.

³⁰ Alguns autores identificam a tendência para a precariedade dos vínculos contratuais como sendo um dos traços característicos do mercado de trabalho actual (ver, a propósito, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001).

Todos estes elementos parecem-nos, pois, contribuir para a explicitação da ideia de que os modos de acesso à profissão, bem como as carreiras e empregos tradicionais, dos diplomados de ensino superior estão em acelerada transformação ou mesmo em desaparecimento (Brown e Scase, 1997; Robertson, 1997; Brennan, et al., 1996).

Por um lado, isto significa que a obtenção imediata de emprego por parte dos diplomados de ensino superior se tornou rara, o que constitui uma tendência observável a nível europeu (List, 1997). Neste sentido, em particular a partir dos anos 80 os diplomados não podem esperar encontrar imediatamente um primeiro emprego ou mesmo um emprego que o diplomado considere adequado, alongando-se o processo de transição da esfera educativa para o espaço profissional. No caso português, os dados recentemente divulgados a nível nacional (Odes, 2002) indicam que o período que medeia entre a conclusão do curso e a obtenção de emprego é, em média, de 6 meses.

Mas é também verdade, que as perspectivas de emprego parecem melhorar com a idade e experiência profissional (List, 1997) e que, após cinco anos de presença no mercado de trabalho, as taxas de desemprego são muito reduzidas (Verdier, 1997). Isto mesmo se verifica nos dados recentemente divulgados no nosso país (Odes, 2002), pois quer a taxa de desemprego de diplomados, quer o número de sujeitos que têm um contrato de trabalho com termo (que traduz uma maior insegurança contratual) se reduzem significativamente com a passagem dos anos após a licenciatura³¹.

Por outro lado, os percursos profissionais dos diplomados de ensino superior na actualidade reflectem tendências de mudança genéricas do mundo económico e profissional sendo caracterizados por uma maior instabilidade contratual, uma maior mobilidade entre organizações de trabalho e, para além disso, englobam actividades e ocupações cada vez mais diversificadas. Neste sentido, verifica-se, na maioria dos países europeus, que há mais dificuldades em ingressar em carreiras profissionais previamente estruturadas (Brennan, Kogan e Teichler, 1996), o que significa que aquilo que foi tradicionalmente uma carreira *típica* ou *ajustada* para um diplomado de ensino superior é algo que se encontra em profunda mutação, reflectindo as tendências de mudança do mundo económico e profissional e a expansão do número de diplomados deste nível de ensino.

³¹ Esta conclusão decorre do facto de o inquérito ODES permitir a análise dos percursos dos diplomados durante os cinco anos que se seguem à conclusão do curso, tornando possível caracterizar a sua situação profissional ao longo deste período.

2.3 – Sub - grupos de diplomados de ensino superior: linhas de diferenciação no confronto com o mercado de emprego

Temos vindo a referenciar a situação dos diplomados face ao emprego de um modo global, analisando este grupo como se se tratasse de um todo homogéneo. No entanto, como vimos anteriormente, o sistema de ensino superior é composto por segmentos cuja valorização social é diferenciada, sendo que o acesso aos diferentes segmentos é condicionado por factores sociais e sexuais.

Nestas condições, parece-nos necessário colocar a questão de saber que importância têm elementos como as pertenças dos indivíduos a determinados grupos sociais e sexuais, a residência em determinadas regiões do país ou a frequência de uma ou outra área disciplinar do ensino superior para a inserção profissional dos diplomados após a finalização dos seus estudos.

A informação de que dispomos sobre os percursos profissionais dos diplomados do ensino superior, quer no caso português quer genericamente num plano internacional, é ainda escassa para delinear uma resposta definitiva a esta questão. Tal como há alguns anos Teichler (1998, p. 23) recomendou: “les établissements d’enseignement supérieur et les gouvernements (...) ont, de toute évidence, besoin d’être mieux informés de la situation de l’emploi et du travail futurs, de l’impact sur l’ordonnance des études des conditions de l’emploi et du travail futurs, des éléments permettant d’anticiper certaines évolutions technologiques, économiques et sociales à long terme”.

Porém, apesar desta escassez de informação, é possível ter algumas indicações de resposta à questão colocada e identificar algumas características que parecem distinguir vários sub - grupos de diplomados no confronto com o mercado de emprego.

A diferenciação entre diplomados homens e mulheres

Relativamente à identificação destes sub - grupos, uma importante dimensão de análise consiste na diferenciação entre homens e mulheres. A expansão do ensino superior significou um grande crescimento do número de mulheres diplomadas deste nível de ensino, as quais

representam cerca de 20% nos anos 40 e mais de metade do conjunto dos diplomados a partir dos anos 80.

Quadro 23 – Evolução da proporção de mulheres no conjunto dos diplomados de ensino superior entre 1940-41 e 1996-97 em Portugal

ANOS	PERCENTAGEM DE DIPLOMADAS MULHERES
1940-41	20,3%
1950-51	20,5%
1960-61	25,8%
1970-71	33,5%
1980-81	49,9%
1990-91	65,6%
1996-97	63,8%

Fonte: Estatísticas da Educação (Instituto Nacional de Estatística e Ministério da Educação)

No entanto, apesar deste crescimento continuado do número de diplomadas do ensino superior, é importante sublinhar que todas as informações existentes apontam para que este grupo continue a sentir mais dificuldades na obtenção de emprego do que o grupo masculino.

Com efeito, é verdade que a taxa de desemprego das mulheres é geralmente mais elevada do que a dos homens³² e que, embora a taxa de actividade do sexo feminino cresça com o nível de escolaridade, se constata que as mulheres diplomadas de ensino superior registam taxas de desemprego mais elevadas do que os homens diplomados (Cotrim e Amor, 1999). Nos diferentes países europeus, é notório que as mulheres diplomadas parecem sentir mais dificuldades em encontrar um emprego e estabilidade contratual do que os homens diplomados (List, 1997).

A progressiva profissionalização das mulheres é um fenómeno que vem decorrendo desde o período que se seguiu à segunda grande guerra mundial, em que o investimento na esfera profissional é uma forma de buscar a independência e dignidade pessoal necessárias à

³² Aliás, um estudo da OCDE (1993) refere Portugal como um dos países em que a taxa de desemprego das mulheres é especialmente elevada, sendo quase duas vezes mais alta do que a dos homens.

conquista de uma situação de igualdade de oportunidades relativamente aos homens (Schnapper, 1998). Esta progressiva profissionalização tem vindo a ser caracterizada, no entanto, por dificuldades das mulheres em acederem ao emprego e em disporem de condições contratuais e posições profissionais idênticas às dos homens.

Os dados mais recentes relativos aos diplomados do ensino superior português apoiam as afirmações anteriores, no que diz respeito à situação das mulheres diplomadas nos anos mais recentes em Portugal. Verifica-se, por exemplo, que o tempo de espera para a obtenção do primeiro emprego é superior para as mulheres (6,2 meses) face aos homens (5,2 meses), a taxa de desemprego feminina é sempre superior à masculina ao longo dos cinco anos após a conclusão do curso e a proporção de homens é superior à de mulheres nos escalões de remuneração mais elevados no momento da inquirição (isto é, cinco anos após o curso) (Odes, 2002).

Em estudos anteriores, também se verifica que as mulheres são a maioria entre os diplomados empregados que não ocupam posições de chefia e não têm responsabilidade sobre outros trabalhadores (Odes, 2000), assim como o peso percentual das mulheres em cargos directivos é diminuto por relação com o peso percentual dos homens que exercem estes cargos (Batista, 1996).

A crescente feminização do ensino superior poderá ser, aliás, um reflexo deste contexto de difícil profissionalização das mulheres, procurando estas obter diplomas de ensino mais elevados de modo a facilitar as condições da sua inserção profissional. Porém, o facto de as raparigas optarem mais frequentemente por determinados cursos – sobretudo nas áreas de Letras e Ciências Sociais e Humanas - em que as dificuldades de inserção profissional são mais acentuadas quando comparadas com outros domínios, pode em parte explicar que experimentem maiores dificuldades do que os rapazes no acesso ao emprego.

A diferenciação dos diplomados segundo os domínios disciplinares de estudo

Com efeito, verifica-se que os diplomas de ensino superior têm um valor de utilização na vida activa diferenciado consoante o domínio disciplinar em que foram obtidos. De acordo com as informações disponíveis, são os diplomados da área das Engenharias (homens na sua maioria) que parecem ter uma maior facilidade e melhores condições de inserção profissional tanto a

nível global (Ocde1993) como no caso português (Odes, 2000). Dentro das Engenharias, os dados disponíveis a nível global identificam as Engenharias Electrónica e Informática como sendo as melhores colocadas em termos de inserção profissional (Ocde, 1993).

Outros domínios disciplinares, como as formações em Economia, em Gestão ou as formações Jurídicas, parecem também permitir aos seus diplomados boas condições de entrada na vida activa a nível global, existindo grandes disparidades entre os vários países no que se refere às formações em Saúde (Ocde, 1993). Em Portugal, os dados disponíveis apontam para que as perspectivas de emprego não sejam assim tão positivas no caso dos diplomados em Gestão e Direito (Odes, 2000, Batista, 1996), o que poderá ser explicado pelo facto de estes dados serem relativos a anos mais recentes do que o ano a que se reporta o estudo da OCDE cujos resultados temos vindo a citar. É que, nos últimos anos têm chegado ao mercado de trabalho português um número crescente de diplomados naquelas áreas científicas.

Num outro extremo, no conjunto de domínios disciplinares cujos diplomados parecem sentir maiores dificuldades no acesso ao emprego e na obtenção de boas condições de inserção profissional, encontram-se a Química, a Biologia, a Psicologia e as Ciências Sociais de uma forma genérica (Ocde, 1993). Nestes casos, o prestígio da instituição de ensino superior em que se obteve o diploma poderá ser um factor particularmente importante para diferenciar os diplomados e facilitar a sua inserção, no caso de provirem de instituições prestigiadas.

Os dados mais recentes relativamente ao caso português (Odes, 2002, p. 6) indicam que, um mês após o curso, são os diplomados das áreas de Serviços de Transportes e de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação que registam as taxas de desemprego mais elevadas (58,5% e 53,11% respectivamente), por oposição dos diplomados das áreas de Saúde e de Arquitectura e Construção que registam os valores mais baixos das taxas de desemprego (19,6% e 22% respectivamente). Já no momento da inquirição – cinco anos após o curso – os valores mais elevados das taxas de desemprego registam-se ao nível dos Serviços de Transportes (5,9%), das Indústrias Transformadoras (5,1%), da Informação e Jornalismo e das Humanidades (ambos com 5%), por oposição as áreas de Informática, da Matemática e Estatística (ambos com 0,5%) e das Ciências Veterinárias (0,0%) em que se verificam as taxas de desemprego mais baixas.

Relativamente ao vínculo contratual no momento da inquirição – cinco anos após o curso - verifica-se, através da mesma fonte (Odes, 2002, p. 10-11), que são os diplomados em Ciências Empresariais e os de Informática aqueles que registam valores mais elevados em termos de contrato de trabalho *sem* termo (85% e 82,4% respectivamente), experimentando por isso situações de maior estabilidade. No extremo oposto, entre aqueles que vivem uma situação de menor estabilidade contratual, encontramos em maior número diplomados de Humanidades (38,6%) e de Artes (37,1%) que registam os valores mais elevados de contratos *com* termo (38,6% e 37,1% respectivamente). Os diplomados que apresentam maior percentagem na categoria “prestação de serviços” (recibos verdes ou semelhante) são os diplomados em Ciências Veterinárias (17,3%).

A localização da residência dos diplomados como variável de diferenciação

Numa outra dimensão, os dados disponíveis para Portugal (Odes, 2000) permitem constatar que as condições de inserção profissional dos diplomados de ensino superior são também bastante distintas consoante as regiões em que habitam. Assim, os diplomados que residem no Norte e Centro Interiores, nas Regiões Autónomas, no Alentejo e no Algarve vivem situações de maior precariedade profissional e com maior frequência experimentam períodos de desemprego (com excepção, neste último caso, das Regiões Autónomas).

É no Alentejo e no Algarve que os valores médios de remuneração dos diplomados são mais baixos (Odes, 2000). Estes dados podem contribuir para explicar a tendência para os diplomados fixarem residência nas zonas de Lisboa e Vale do Tejo e Norte e Centro Litorais, uma vez que é aí que dispõem de melhores condições de inserção profissional. Isto, para além de se tratarem das zonas em que a maioria terá realizado os seus cursos e criado laços afectivos e redes de conhecimentos pessoais, pois é também nessas mesmas regiões que se localizam o maior número de instituições de ensino superior.

A diferenciação de diplomados segundo o sub – sistema de ensino frequentado

Com base nos dados mais recentes do Odes (2002), deverá ser possível analisar as diferenças entre os percursos de inserção dos diplomados consoante o sub – sistema de ensino superior que frequentaram. Porém, nos dados até agora divulgados publicamente, encontramos pouca informação sobre esta dimensão, tornando-se impossível afirmar com segurança que

diferenças se verificam a este nível em função do tipo de instituição superior frequentada pelos diplomados.

Relativamente à diferenciação entre ensino superior público e privado, constata-se que os diplomados do sub – sistema público são aqueles que apresentam os valores mais baixos da taxa de desemprego em todos os momentos ao longo dos cinco anos que se seguem à conclusão do curso (Odes, 2002). Este elemento contribui, assim, para antever que o prestígio social mais elevado do sector público se traduz, após o curso, em maiores facilidades no acesso ao emprego.

De forma análoga, podemos colocar a hipótese de que na diferenciação entre universitário e politécnico, seja o sub – sistema universitário, mais antigo e prestigiado, a proporcionar maiores facilidades no acesso ao emprego após a conclusão do curso. Esta hipótese apoia-se, aliás, em estudos realizados para conhecer a situação noutros países.

Em França verifica-se que os estudos práticos do segundo ciclo da universidade e os diplomas dos Institutos Universitários de Tecnologia oferecem melhores perspectivas profissionais do que os diplomas das “Grands Écoles” (List, 1997). Na época em que a Grã-Bretanha tinha um ensino superior com dois sub-sistemas, eram os diplomados dos politécnicos que, mais frequentemente do que os diplomados das universidades, vivenciavam situações de desemprego de acordo com os dados disponíveis em finais dos anos 80. Na Alemanha, a transição para o emprego não era mais fácil para os diplomados das “fachhochschulen” dos que para os das universidades (Brennan, Kogan e Teichler, 1996).

Isto significa que as “grands écoles”, os politécnicos ingleses ou as “fachhochschulen”, embora não sendo instituições exactamente idênticas aos politécnicos portugueses, parecem proporcionar aos seus diplomados processos de transição para a vida profissional mais difíceis do que no caso das universidades que são as mais antigas instituições de ensino superior em qualquer um dos referidos países. Assim sendo, estas constatações levam-nos a reforçar a hipótese já formulada de que, em Portugal, sejam os diplomados das universidades e não os dos politécnicos a beneficiar das melhores condições de inserção e perspectivas de emprego.

A verificar-se esta hipótese, o facto de os alunos com origens sociais mais baixas optarem preferencialmente pelas instituições de ensino politécnico, quando não conseguem ingressar

Parte I – Contexto da questão da inserção profissional de diplomados no sistema universitário público, poderá fazer com que tenham mais dificuldades em *rentabilizar* o seu investimento educativo. Ou seja, estes alunos parecem concentrar-se em segmentos onde “é maior o risco de não conversão do investimento em educação numa inserção socio - profissional qualificante” (Mauritti, 2000, p. 56).

Assim sendo, de forma semelhante ao que acontece com a situação das mulheres, os alunos provenientes de estratos sociais mais baixos poderão, no conjunto dos diplomados de ensino superior, usufruir de condições de inserção profissional e perspectivas de emprego menos benéficas dos que as dos diplomados provenientes de estratos sociais mais favorecidos que frequentam segmentos mais prestigiados no quadro do ensino superior.

Em síntese, o grupo sexual a que se pertence, a área disciplinar frequentada, a região em que se reside, o tipo de instituição de ensino superior que se frequentou são elementos que, para além da conjuntura económica e das relações entre ensino superior e emprego, condicionam os percursos de inserção profissional dos diplomados e tornam menos ou mais fácil a *rentabilização* do diploma de ensino superior em termos de utilização na vida activa.

2.4 – A necessidade de re – equacionar o “valor” do diploma de ensino superior

Tendo em conta os principais traços característicos da evolução do ensino superior e as tendências de mudança económica e profissional mais significativas na actualidade, procuramos ao longo deste sub – capítulo efectuar uma primeira aproximação às questões do emprego de diplomados de ensino superior.

Constatámos que o crescimento do número de diplomados de ensino superior durante os últimos 50 anos implicou que o diploma de ensino superior se tornasse algo mais comum e banal, o que afecta o seu valor quer no plano simbólico quer no plano de utilização na vida activa. Se nos anos 50/60 o diploma de ensino superior era visto, dada a sua escassez, como uma garantia inquestionável de obtenção de emprego e de estatuto social, hoje este seu valor é questionado. Ou seja, a expansão do ensino superior com a consequente multiplicação dos respectivos diplomas, significou alguma desvalorização dos mesmos (Vieira, 1995).

“Valor de utilização na vida activa” do diploma

No plano de utilização na vida activa porque, como temos vindo a perceber, os diplomados de ensino superior são uma categoria que é também afectada pelo desemprego (embora menos do que os diplomados de outros níveis de ensino) e que se ocupam numa diversidade de postos e actividades profissionais que não correspondem necessariamente ao perfil *tradicional* do diplomado de ensino superior. Esta diversificação das actividades profissionais dos diplomados de ensino superior é entendida, frequentemente ao nível do senso comum, como uma perda de estatuto social, na medida em que estes diplomados passam a ocupar-se em tarefas e funções consideradas menos prestigiadas e não *superiores*.

Porém, num contexto em que o ensino superior assume uma importância crescente, assegurando a preparação para a vida profissional de um número crescente de ocupações, o diploma de ensino superior torna-se uma condição cada vez mais *necessária* mas não *suficiente* para a obtenção de emprego. Como referem Brennan, Kogan e Teichler (1996), o diploma de ensino superior torna-se cada vez mais um pré – requisito necessário para carreiras de alto nível, mas simultaneamente um pré – requisito insuficiente. Significa isto que, por um lado, podemos considerar que o valor de utilização na vida activa está diminuído pelo facto de este não constituir já uma garantia automática de obtenção de um emprego de nível *superior*.

No entanto, por outro lado, a expansão do número de diplomados do ensino superior faz com que este diploma seja cada vez mais necessário para o acesso ao emprego, tornando-se notório que permite que os seus detentores estejam menos sujeitos a situações de desemprego e que tenham oportunidades privilegiadas de acesso a tarefas interessantes e a posições de maior destaque (Barblan, 1998). Aliás, o acesso a determinadas posições de destaque nas organizações de trabalho tornou-se mais difícil e excepcional sem a posse de um diploma de ensino superior.

“Valor simbólico” do diploma de ensino superior

No plano simbólico, a expansão do ensino superior e a conseqüente multiplicação dos respectivos diplomas contribui para que o mesmo perca uma certa exclusividade social, bem como o poder de conferir automaticamente um elevado estatuto social. Tal como assinala

Vieira (1995, p. 349), “quando há acesso mais generalizado aos diplomas escolares a qualidade dos mesmos altera-se, porquanto a sua difusão alargada a categorias sociais até então excluídas faz com que os títulos só formalmente mantenham as mesmas propriedades que tinham antes de serem por elas apropriados”.

O diploma de ensino superior, ao tornar-se mais banal, perde assim algum valor simbólico, na medida em que se expandiu o número dos seus detentores e já não distingue uma elite social. Neste contexto, segundo Teichler (1998), alguns lamentam a perda de uma certa exclusividade social do diploma, enquanto outros consideram que a redução dos privilégios associados ao estatuto do diplomado é um passo no sentido de uma sociedade mais democrática.

Em síntese, a multiplicação de diplomas de ensino superior tem associada a sua desvalorização, tanto no plano de utilização na vida activa, como no plano simbólico. Porém, é interessante notar que esta desvalorização, por sua vez, alimenta a continuação da expansão do ensino superior. Nas palavras de Vieira (1995, p. 330), “numa espiral de sucessivas retroacções, a desvalorização dos diplomas entretanto gerada suscita, como meio de lhe escapar, a procura acrescida dos mesmos ou de títulos suplementares, o que provoca, por sua vez, a sua «inflação»”.

No plano de utilização na vida activa, porque se o diploma de ensino superior já não é garantia de obtenção de emprego, é pelo menos uma condição necessária e vantajosa no acesso ao mesmo. No plano simbólico, porque o diploma de ensino superior, sendo cada vez menos exclusivo, continua a ser a garantia de integração em grupos sociais mais qualificados e prestigiados. É que “os benefícios esperados e obtidos com a educação escolar não são apenas económicos, mas também simbólicos, essencialmente ligados a posições sociais a evitar ou a alcançar” (Grácio, 1997, p. 23).

2.5 – Os diplomados de ensino superior face ao emprego e ao trabalho: síntese das principais tendências e questionamentos

Como referimos anteriormente, procuramos ao longo deste sub – capítulo analisar a relação entre procura e oferta de diplomados de ensino superior, ou seja, a evolução da situação deste grupo face ao emprego. Trata-se de uma identificação sucinta das principais tendências e

questionamentos que emergem neste domínio, tendo em conta a evolução do ensino superior nas últimas décadas e o actual contexto económico e profissional já caracterizados.

Assim sendo, consideramos importante começar por sublinhar que, como seria de esperar, a expansão do ensino superior tem resultado num *crescimento do número de diplomados* de ensino superior. Este crescimento verifica-se, de modo mais acentuado, a partir da década de 70, pois é a partir daí que a expansão do ensino superior se torna, como vimos, particularmente notória. Não obstante, no caso português o peso dos diplomados de ensino superior na população total é reduzido, por comparação com a situação que se verifica nos outros países da União Europeia.

Importa igualmente notar, que a distribuição dos diplomados por sub – sistema de ensino, área disciplinar e região reflecte, como seria de esperar, as tendências identificadas ao nível da expansão e diversificação das estruturas de ensino superior. De forma sucinta, saliente-se que se regista um *decrécimo dos diplomados do universitário público* por comparação com o volume de diplomados dos outros sub – sistemas, bem como uma concentração dos diplomados em dadas regiões e um *predomínio* daqueles que concluem cursos na área das *Ciências Sociais*.

O crescimento do número de diplomados de ensino superior, bem como o contexto económico e profissional em que se processa actualmente a inserção dos diplomados, têm originado um interesse crescente pelo debate e análise das questões do emprego destes diplomados. Por um lado, assiste-se à emergência de diversos *discursos*, mais e menos optimistas, sobre a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior. Por outro lado, verifica-se uma *multiplicação de iniciativas de recolha de informação* sobre os percursos profissionais após o diploma, as quais contribuem para colmatar as lacunas de informação neste domínio com que governantes, responsáveis de instituições de ensino, diplomados, alunos e investigadores se têm confrontado.

Da análise realizada ao longo deste sub – capítulo, é também importante reter que qualquer estudo sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior não deve esquecer que o diploma de ensino superior não tem um valor universal, ou seja, a sua utilização no plano profissional não se faz independente das características pessoais e sociais de quem o detêm. Nomeadamente, constatamos que o grupo sexual a que se pertence, a área disciplinar e o sub

– sistema em que se obteve o diploma, bem como a região em que se habita, são variáveis que influem no acesso ao emprego e no desenrolar dos percursos profissionais dos diplomados.

Neste quadro, é notório que alguns grupos que parecem desfrutar de oportunidades de emprego menos favoráveis (é o caso, designadamente, das mulheres e dos diplomados das áreas de Ciências Sociais) são grupos de diplomados que têm conhecido um crescimento assinalável.

Nota Conclusiva: Do contexto actual da inserção profissional de diplomados de ensino superior à construção do objecto de estudo da investigação

Nesta parte do trabalho reunimos um conjunto de elementos estatísticos e de resultados de estudos e de reflexões que nos parecem significativos para dar conta da evolução do ensino superior nos últimos anos e das principais tendências de mudança económica e profissional. Com este procedimento torna-se possível, em nosso entender, caracterizar o contexto em que hoje se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior, o que constitui um importante contributo para o desenvolvimento da nossa pesquisa, nomeadamente para a construção do objecto de investigação e de um modelo de análise do mesmo.

Com efeito, por um lado, torna-se possível situar o objecto de investigação no seu contexto evitando o risco de *coisificação*³³ desse mesmo objecto, o que significaria isolá-lo das suas condições culturais, sociais e económicas. Analisar o contexto do objecto em estudo fornece alguns contributos para a compreensão desse mesmo objecto, no sentido em que se clarificam as suas características e condicionantes em ligação com o universo de que o mesmo faz parte.

Por outro lado, a contextualização do objecto de estudo e a identificação de algumas questões que correntemente se colocam em torno do mesmo, permitem começar a delinear hipóteses e variáveis que importa equacionar no trabalho de construção do objecto de estudo, de modo a alcançar resultados de investigação relevantes.

Ensino superior: o “novo” contexto em que se processa a inserção profissional de diplomados

As tendências de evolução verificadas no ensino superior nas últimas décadas contribuem para configurar um contexto em que surgem algumas novidades relativamente aos contornos da questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior.

Uma dessas novidades diz respeito ao facto de desde inícios do século XX, mas em especial a partir da década de 70, se ter vindo a constatar a expansão do ensino superior, a qual se traduz

³³ O risco de “coisificação” (ou “chosification” no original) consiste no risco de esquecer que o objecto de estudo é construído, apercebendo-o simplesmente como uma coisa em si (Morin, 1990).

num *crescimento* do número de diplomados de ensino superior. Na sequência do crescimento do número de diplomados, o diploma de ensino superior é objecto de alguma *banalização* deixando de constituir algo que é extremamente raro e escasso. No entanto, como temos oportunidade de salientar nesta parte do trabalho, constata-se que o peso dos diplomados de ensino superior na população total é ainda reduzido no caso português, por comparação com a situação verificada em outros países da União Europeia.

A multiplicação dos diplomas de ensino superior dá lugar à existência de vários discursos e visões possíveis, mais e menos optimistas, sobre as suas implicações em termos de oportunidades de trabalho e de emprego. Para alguns, o crescimento do grupo de diplomados de ensino superior é acompanhado de mudanças no mundo económico e profissional que permitem a sua *absorção* no mercado de emprego, enquanto para outros dá lugar a uma situação em que estes diplomados tendem a ocupar-se em actividades profissionais para as quais não seria necessária tão elevada qualificação (*integração*) e para outros ainda verifica-se uma deterioração das condições de emprego de grande parte dos diplomados deste nível de ensino (*polarização*).

Em nosso entender, a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior assume novos contornos na medida em que este grupo de diplomados conhece um crescimento assinalável. No estudo desta questão, importa abordar assim, entre outros aspectos, as consequências do crescimento do número de diplomados sobre as suas oportunidades de emprego e de trabalho, reflectindo sobre a adequação de cada um dos discursos referidos para descrever a realidade.

Uma outra novidade no contexto em que hoje se processa a inserção profissional decorre da diversificação do ensino superior, tanto em termos dos públicos que o frequentam quer no que se refere aos sub – sistemas existentes neste nível de ensino, a qual se traduz numa *diversificação* de diplomados de ensino superior.

Na verdade, no que diz respeito aos públicos, constata-se que embora persistam desigualdades sociais no acesso e frequência do ensino superior, se tem verificado um movimento no sentido da *democratização* do mesmo. Ou seja, os estudantes do ensino superior são hoje provenientes de uma maior diversidade de origens sociais, regionais e educacionais do que há algumas décadas atrás, ainda que a sua composição não seja exactamente coincidente com a

composição da população portuguesa em geral, traduzindo a existência de oportunidades desiguais de acesso a este nível de ensino.

É de salientar, igualmente, a acentuada *feminização* que se tem vindo a verificar na população estudantil deste nível de ensino. As raparigas passaram de uma situação em que se encontravam em clara minoria numérica relativamente aos colegas rapazes, para uma outra situação em que correspondem a metade ou mesmo mais de metade dos rapazes. Como sabemos, tal está dependente das áreas disciplinares que estivermos a considerar, pois é notória a tendência para as raparigas optarem mais frequentemente por determinadas áreas de estudos, como sejam a Formação de Professores e Educadores e as Ciências Sociais e Humanas, para referir alguns exemplos.

A *diversificação* do ensino superior traduz-se também no aparecimento de mais universidades, bem como de estabelecimentos de ensino politécnico e de ensino superior privado, ao mesmo tempo que se assiste a algumas tentativas de *regionalizar* o ensino superior. Consequentemente, identificamos uma *hierarquização interna ao sistema de ensino superior* que se expressa, designadamente, nas dualidades politécnico/universidade, público/privado e estabelecimentos centrais/periféricos, sendo os diferentes sub - sistemas objecto de níveis de atractividade e prestígio diversos.

Tendo em conta este contexto de mudança que se vem verificando no ensino superior, o estudo da inserção profissional de diplomados deste nível de ensino deverá ter em conta, em nosso entender, variáveis como o sexo e as origens regionais e sócio - educacionais. Verificamos que estas variáveis influem no acesso e frequência ao ensino superior, colocando-se a hipótese de que as mesmas sejam também importantes para analisar a transição para a vida activa após a obtenção do diploma.

Da mesma forma, consideramos que o estudo da inserção profissional de diplomados de ensino superior deverá explorar até que ponto a obtenção do diploma, numa ou noutra instituição, num ou noutro sub – sistema e numa ou noutra área disciplinar, é importante no modo como posteriormente se processa a inserção profissional dos diplomados e nas suas oportunidades de emprego e de trabalho. Na verdade, nesta parte do trabalho constatou-se que, no conjunto dos diplomados de ensino superior, as oportunidades de emprego (condições contratuais, vivência de situações de desemprego,...) são influenciadas pelo sexo dos

indivíduos, pela localização da sua residência, mas também pelo segmento de ensino superior que frequentaram e pelo domínio disciplinar em que obtiveram o diploma.

O trabalho e o emprego: o “novo” contexto em que se processa a inserção profissional de diplomados

O processo de inserção profissional de diplomados de ensino superior na actualidade apresenta ainda algumas outras novidades, em resultado das tendências de evolução verificadas a nível económico e profissional, as quais contribuem para configurar um novo contexto quer para o *trabalho* quer para o *emprego* destes diplomados.

No plano do *trabalho*, as tendências de mudança que se vêm verificando nos modelos de organização do trabalho estão associadas à emergência de um *novo perfil de profissional*. Este profissional deverá desenvolver capacidades que anteriormente se revelavam menos pertinentes, mas que no actual contexto assumem uma importância redobrada. Entre essas capacidades destacam-se a iniciativa, a autonomia e a criatividade entre outras, bem como é importante que se desenvolva a capacidade de analisar o contexto (global, local, organizacional) em que o sujeito desempenha a sua actividade profissional de modo a formular, eventualmente, propostas alternativas para a sua execução.

No plano do *emprego*, é de salientar as consequências da terciarização das economias, do crescimento das profissões intelectuais e científicas, da elevação dos níveis médios de escolaridade dos profissionais e do aumento da instabilidade e precariedade contratual bem como da mobilidade profissional. Estas tendências, no seu conjunto, significam que as *carreiras e empregos tradicionais dos diplomados se encontram em acelerada modificação ou até mesmo em desaparecimento*.

Em síntese, *alteram-se o tipo e natureza de funções e tarefas* em que os diplomados de ensino superior podem exercer a sua actividade de *trabalho*, ao mesmo tempo que se *modificam as suas carreiras tradicionais e condições de emprego*.

Tendo em conta este contexto de mudança económica e profissional, parece-nos pertinente colocar a hipótese de que algumas dificuldades de emprego correntemente apontadas aos diplomados de ensino superior sejam afinal consequências do actual contexto económico e

profissional, em vez de significarem uma desvalorização do diploma de ensino superior no plano de utilização na vida activa. Ou seja, até que ponto não se trata, sobretudo, de uma mudança nas carreiras e empregos *típicos e tradicionais* de diplomados de ensino superior, mais do que de uma situação de *crise* de emprego destes diplomados?

A resposta afirmativa a esta questão parece-nos ser apoiada pelo facto de que o diploma de ensino superior, embora não constituindo uma *garantia* contra o desemprego e a precariedade contratual, parecer continuar a ser pelo menos um *recurso* importante que assegura aos seus detentores melhores condições de emprego, por comparação com os trabalhadores que possuem diplomas de níveis de ensino menos elevados. Consequentemente, o diploma de ensino superior continua a garantir alguma recompensa simbólica, pois permite a integração em grupos mais qualificados e prestigiados.

Do ponto de vista da preparação no ensino superior para a vida profissional, este novo contexto significa dois desafios. Por um lado, parece ser necessário formar profissionais com outras características, nomeadamente com mais capacidade de iniciativa e autonomia, de modo a integrar organizações de trabalho mais flexíveis. Por outro lado, parece ser necessário preparar os estudantes, tanto quanto possível, para construir os seus próprios percursos fazendo escolhas e opções num cenário de incerteza e instabilidade a nível económico e profissional. É, neste sentido, que se considera que a criatividade e a reflexividade assumem um papel cada vez mais importante no futuro profissional dos diplomados.

A crescente visibilidade da questão da inserção profissional de diplomados do ensino superior na actualidade

A crescente visibilidade da questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior na actualidade, que se traduz designadamente em discursos que enfatizam as *dificuldades* sentidas por estes diplomados no plano do emprego (aumento das taxas de desemprego, maior precariedade e instabilidade contratual, sub – emprego ou sobre – qualificação), deve ser, ela própria, objecto de atenção e reflexão.

Com efeito, esta visibilidade crescente decorre, em parte, do crescimento acentuado de diplomados do ensino superior, o qual significa que um maior número de indivíduos se interessa e é afectado pela questão da inserção profissional. Mas, em nossa opinião, trata-se

também de uma consequência de as condições de emprego encontradas pelos diplomados serem consideradas *difíceis*, o que não está em consonância com as expectativas previamente existentes sobre o futuro profissional dos diplomados deste nível de ensino.

Na verdade, como referimos ao longo desta parte do trabalho, a expansão e diversificação do ensino superior parecem ser impulsionadas, pelo menos parcialmente, pela difusão de alguns princípios da Teoria do Capital Humano. Ou seja, as decisões individuais e das famílias no sentido de investir no prolongamento da escolaridade, bem como as orientações políticas no sentido de se investir na elevação dos níveis de escolaridade das populações, têm de algum modo na sua base a ideia de que existe uma relação de causa – efeito automática entre educação e emprego/desenvolvimento. Neste quadro, mais educação deveria garantir, inevitavelmente, melhores condições salariais e de emprego no plano individual e mais desenvolvimento no plano colectivo.

Ora, em nosso entender, a preocupação crescente em torno da questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior, decorre também do facto das dificuldades de emprego e trabalho encontradas pelos diplomados constituírem um dado contraditório com esta ideologia dominante de uma relação de causa – efeito automática entre educação e emprego/desenvolvimento, a qual assenta nos pressupostos da Teoria do Capital Humano.

No entanto, com esta afirmação, não pretendemos sustentar a noção de que o investimento individual e colectivo em educação deverá ser desvalorizado. Na verdade, concordamos com a ideia de que a constatação de que não existe uma relação de causa – efeito automática entre educação e emprego “se não diminui o papel da educação e formação como dinamizadoras dos processos de desenvolvimento, impõe, no entanto, a necessidade de se considerar a forma como as mesmas se articulam com outros processos económicos e institucionais que se revestem de importância crescente e decisiva” (Chagas Lopes e Pinto, 2001, p. 154).

Ou seja, neste *novo* contexto acentua-se a importância do campo das articulações entre educação e trabalho/emprego como área de investigação a desenvolver, tornando-se evidente, ao longo desta parte do trabalho, que o estudo da questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior não dispensa a análise das tendências de evolução quer deste sub – sistema de ensino, quer do mundo económico e profissional, nem sobretudo da

interacção entre ambos que emerge hoje como um campo de trabalho, reflexão e investigação muito pertinente.

A construção do objecto de estudo desta investigação realiza-se, então, num contexto em que a inserção profissional de diplomados de ensino superior é alvo de um interesse significativo, tendo em conta que este grupo de diplomados tem conhecido um crescimento e diversificação crescentes. Esta evolução ocorre a par de mudanças económicas e profissionais, que se traduzem numa profunda alteração das carreiras e empregos tradicionais dos diplomados de ensino superior e que contribuem para a multiplicação de iniciativas de recolha de informação sobre os processos de inserção profissional por parte dos governos e das instituições de ensino superior.

PARTE II

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DE ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Nota Introdutória

As questões do emprego de diplomados do ensino superior são objecto de atenção crescente, constituindo tema de debate nas sociedades contemporâneas. Como vimos anteriormente, esta centralidade decorre da expansão assinalável do ensino superior ao longo das últimas décadas, num contexto de mudança económica e profissional que conduz a grandes interrogações sobre as características dos empregos e carreiras dos diplomados de ensino superior.

Uma análise atenta das observações que quotidianamente se produzem sobre este assunto, revela-nos que o significado do termo *inserção profissional* é associado, essencialmente, à obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual estável. Para além disto, as relações entre ensino superior e trabalho/emprego¹ tendem a ser vistas, fundamentalmente, como resultante do funcionamento e opções do sistema educativo.

No entanto, do ponto de vista do debate teórico, a problemática da inserção profissional tem sido objecto de uma diversidade de perspectivas de análise que põem em relevo um grande número de dimensões da inserção profissional (para além da estabilidade de emprego) e que evidenciam uma grande diversidade de factores que influem nas relações entre ensino superior e trabalho/emprego.

Assim sendo, o objectivo desta parte do trabalho consiste em sistematizar as abordagens teóricas e conceptuais que nos parecem mais pertinentes e significativas sobre a inserção profissional e sobre as relações entre ensino superior e trabalho/emprego, a fim de clarificar as concepções que orientam o nosso trabalho.

¹ Adoptamos a designação "trabalho/emprego", porque queremos aqui referir-nos não apenas ao emprego (ou seja ao vínculo formal e mais ou menos estável com uma entidade empregadora), mas também ao trabalho (entendido enquanto actividade desenvolvida por um indivíduo num contexto profissional, isto é, não amador). Esta distinção apoia-se na perspectiva de Doray e Maroy (1995), pois estes autores sublinham que as questões da relação educação – emprego se referem, principalmente, a dificuldades de inserção e desemprego, enquanto a ênfase nos aspectos da relação educação – trabalho significa, sobretudo, a atenção nos saberes (desenvolvidos no sistema educativo e utilizados no espaço profissional).

Capítulo 5 – Da inserção profissional como *momento* à inserção profissional enquanto *processo*: emergência do conceito e primeiros contributos teóricos para a sua construção

Procuramos, neste capítulo, clarificar o conceito de inserção profissional analisando a sua emergência enquanto objecto da atenção social e científica, bem como reunindo alguns contributos teóricos fundadores para a construção teórica do referido conceito. Subjacente a este esforço de análise, está a ideia de que quer a emergência, quer a evolução do conceito de inserção profissional são indissociáveis do contexto económico, social e profissional em que têm lugar.

Tal como aponta Vernières (1997, p. 9), a noção de inserção profissional tem “une histoire révélatrice des caractéristiques économiques et sociales des périodes qui l’ont vu naître et occuper progressivement un champ analytique et politique en progression d’autant plus forte que cette insertion apparaissait plus difficile et complexe.” Ou seja, a emergência da inserção profissional, enquanto objecto de atenção social e científica, inscreve-se numa dada conjuntura histórica com as suas características económicas e sociais, acentuando-se a visibilidade da problemática a partir do momento em que as passagens do espaço da educação para o mundo do trabalho se complexificam.

1 – Emergência da inserção profissional como debate social e científico

A análise das relações entre educação e trabalho/emprego, bem como dos fenómenos a que se referem os termos de inserção, transição e integração², só adquire sentido e pertinência num dado momento da evolução societal quando, para a maior parte da população, os espaços de trabalho e educação começam a estar dissociados e, por estarem dissociados, se coloca a questão da passagem entre eles.

² A diversidade de termos utilizados para referenciar estes fenómenos (inserção, integração, transição, entrada na vida activa, trajectória, percursos,...) é, em si mesma, um bom indicador da fluidez existente neste campo de pesquisa e da multiplicidade de abordagens e preocupações dos autores que a analisam, tal como nota Vincens (1997).

Emergência sócio – histórica da inserção profissional enquanto problema social

Segundo alguns autores (Bulle, 2000; Charlot, Glasman, 1998), esta dissociação de espaços da existência começa a verificar-se durante o século XIX e traduz-se numa alteração dos modos de vida da maior parte da população. Esta alteração, no decurso do século XIX, significa que os espaços de formação, vida e trabalho deixam de se confundir e que a reprodução da força de trabalho deixa de se operar no quadro da pequena unidade familiar³.

O facto de a unidade familiar deixar de ser o espaço privilegiado de formação e trabalho para a maioria da população, coexiste com duas grandes tendências de mudança social que conduziram à construção das sociedades modernas. Uma dessas tendências de mudança corresponde à generalização da actividade profissional, nomeadamente à extensão do assalariamento, que faz com que a reprodução e utilização da força de trabalho ocorra em espaços extra - familiares e distintos uns dos outros. É assim que ganha sentido o espaço profissional como espaço de pertença e, portanto, a noção de identidade profissional distinta da identidade familiar. Uma outra grande tendência de mudança corresponde à expansão da escolarização, a qual ocorre por impulso do Iluminismo do século XVIII e resulta, primeiramente nos países mais industrializados, no desenvolvimento de sistemas educativos institucionalizados que pressupõem um determinado número de anos de escolaridade obrigatória⁴.

As questões da articulação entre educação e trabalho/emprego têm, assim, a sua emergência condicionada pela generalização da actividade assalariada e pelo desenvolvimento de um sistema educativo institucionalizado, os quais são fenómenos que se acentuam desde o século XIX (Krais, 1995). Neste sentido, “la notion d’insertion s’est constituée dans des économies où la salarisation et l’éducation initiale se développaient et où la très grande majorité des

³ Neste domínio constituem excepção os padres, médicos e juristas, cuja formação está desde a Idade Média associada a espaços não familiares e a instituições específicas, como as escolas religiosas, seminários e universidades. Aliás, a criação de universidades na Europa a partir de finais do século XII explica-se, em parte, pela necessidade de os diferentes poderes régios disporem de médicos e juristas devidamente preparados para apoiar a sua acção governativa.

⁴ As razões que explicam estes movimentos de implantação de sistemas educativos e de generalização da escolaridade obrigatória em vários países europeus, desde o final do século XVIII e durante todo o século XIX, podem ser apontadas sucintamente. Um primeiro grande conjunto de razões relaciona-se com a Revolução Industrial enquanto factor de pressão para a existência de uma cultura mínima comum (em termos de competências de escrita, leitura e cálculo) que facilitasse a integração dos trabalhadores nas novas organizações de trabalho industrial. Um segundo grande conjunto de razões corresponde à implantação de Estados-Nação que passava por utilizar a escola como um instrumento para promover uma identidade nacional, incluindo uma língua e cultura comuns que fundamentassem a existência dessa Nação.

actifs parvenaient à stabiliser leur situation c'est-à-dire à assurer une relative continuité de leur participation à la production” (Vincens, 1997, p. 30).

Nos termos de Dubar (2001) a dissociação entre espaço de educação e espaço de trabalho, que leva à separação entre vida privada e vida profissional, constitui uma das grandes rupturas históricas que marcam a emergência da inserção profissional enquanto objecto de atenção social e científica. A outra grande ruptura histórica, em período mais recente, consiste na dissociação entre conclusão dos estudos e obtenção de um emprego, no sentido em que se passa a reconhecer que a posse de um diploma não assegura, de forma quase automática, a entrada num emprego de nível correspondente ao do diploma.

De facto, durante a última metade do século XX, verificam-se mudanças profundas no contexto social no qual os jovens tomam decisões sobre os seus percursos escolares e profissionais, dando origem a um debate social particularmente aceso sobre a passagem do espaço escolar para o espaço profissional. Estas mudanças, que analisamos noutra parte da presente dissertação⁵, decorrem da expansão assinalável do ensino superior, das tendências de mudança do mundo económico e profissional e das alterações dos contornos dos empregos, carreiras e percursos profissionais dos diplomados deste nível de ensino.

As dificuldades de emprego dos diplomados tornam-se mais evidentes a partir dos anos 80 do século XX, quando dois fenómenos indissociáveis - desemprego e precariedade do emprego - conhecem um crescimento assinalável e constituem um indicador de desempenho correntemente adoptado para avaliar o sistema de ensino universitário. Como refere Pottier (1995, p. 169), a questão da inserção profissional encontra-se no centro do debate sobre a qualidade da educação, sendo que “l’insertion est devenue un critère d’évaluation, implicite ou explicite, du système éducatif”.

É neste contexto, que a noção de inserção deixa de ser definida “comme un problème psychologique désignant soit un stade (terminal) de développement de l’adolescent soit un ensemble de problèmes individuels liés à des pathologies diverses de l’adolescence” (Dubar, 1998, p. 29), para se tornar um *problema social* que é objecto de debate na sociedade.

⁵ Pode consultar-se, a propósito, os capítulos 3 e 4.

Emergência da inserção profissional enquanto problemática científica

Em termos de actividade científica, a intensificação, nas últimas décadas, dos debates públicos em torno do emprego de diplomados e da sua inserção profissional reflecte-se numa multiplicação dos trabalhos sobre esta matéria e numa controvérsia em torno da delimitação dos diferentes conceitos e perspectivas teóricas a utilizar nesses trabalhos.

Em diversos países se tem assistido a um crescimento do número de operações de recolha de informação sobre a inserção profissional dos diplomados, quer por parte das instituições de ensino superior, quer por parte dos governos centrais⁶. Porém, parece existir um consenso alargado entre vários autores (Trottier, Laforce e Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron e Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) sobre a ideia de que estes trabalhos têm sido realizados sem que tenha tido lugar uma reflexão aprofundada e uma delimitação rigorosa dos conceitos a mobilizar, incluindo o conceito de inserção profissional.

Nestas condições, Dubar (2001, p. 35) afirma que “la construction des recherches sur l’insertion est elle-même un processus long et complexe qui est loin d’avoir produit le cadre théorique permettant de le rendre cumulatif”. Ou seja, o campo teórico da inserção profissional está *em construção* ou, para utilizar a expressão de Trottier, Perron e Diambomba (1995), num estado de “mosaico conceptual”, o qual pode ser explicado, por um lado, pela juventude deste campo de pesquisa e, por outro lado, pelo facto de se situar na fronteira de várias disciplinas e abordagens teóricas.

Com efeito, na reflexão sobre a inserção profissional recorre-se a contributos de várias disciplinas (Sociologia e Economia – da Juventude, da Educação e do Trabalho -, Economia e Gestão de Recursos Humanos) e de várias teorias centradas quer em aspectos educacionais, quer na análise do mercado de trabalho ou ainda na articulação entre educação e trabalho/emprego. Ou seja, passada a fase de emergência do campo de investigação sobre inserção profissional, a construção do mesmo na actualidade beneficia do recurso a diversas correntes teóricas, bem como a várias disciplinas de entre as quais se destacam a Sociologia e

⁶ Desde os anos 70 que se têm desenvolvido operações de recolha de informação sobre inserção profissional em diversos países como, por exemplo, França, Reino Unido, Canadá e Espanha. Estas operações abrangem também, em grande parte dos casos, os diplomados de ensino superior e, de um modo geral, tiveram início antes daquelas que se registam em Portugal.

a Economia (Trottier, 2001; Kieffer e Tanguy, 2001). Como refere Trottier (2001, p. 9), “différents approches théoriques permettent maintenant de mieux conceptualiser le problème de la transition et d’en proposer diverses interprétations.”

Assim, não tendo a pretensão de inventariar exaustivamente todas as perspectivas e todas as teorizações sobre esta matéria, tentamos em seguida sistematizar um conjunto de abordagens, quer da inserção profissional, quer das relações entre ensino superior e trabalho/emprego (âmbito mais amplo em que se integra a questão da inserção profissional), que nos parecem mais pertinentes e significativas do ponto de vista científico. Na verdade, hoje em dia verificamos a impossibilidade de cobrir todas as abordagens e autores de modo exaustivo, pelo que procurámos realizar uma pesquisa que permitisse conhecer o que em vários países e disciplinas se faz neste domínio de investigação, de modo a ter um conhecimento alargado dos autores e conceitos que permitisse a construção da perspectiva de análise do nosso trabalho de investigação.

2 – O conceito de inserção profissional no quadro das teorias e abordagens tradicionais sobre as relações entre educação e trabalho/emprego

Procura-se, neste sub - capítulo, dar conta das principais abordagens e teorias tradicionalmente utilizadas para analisar as relações entre ensino superior e trabalho/emprego. São referenciadas as abordagens e teorias que nos parecem mais pertinentes e significativas neste domínio, sem pretensão de exaustividade, mas com a consciência de que estas são importantes para clarificar a abordagem de inserção profissional adoptada na nossa investigação.

Antes de mais, note-se que quando dizemos abordagens e teorias *tradicionalmente* utilizadas significa no máximo há 50 anos, pois, como vimos anteriormente, é apenas desde meados do século XX que as questões das relações entre educação e trabalho/emprego assumem uma visibilidade social e científica crescente, por razões já anteriormente enunciadas. De facto, é sobretudo a partir do período que se segue à Segunda Grande Guerra Mundial, num contexto de reorganização e relançamento das economias com base numa forte aposta no sector industrial como motor do crescimento económico, que economistas e sociólogos se interessam com maior intensidade pelas questões da articulação entre educação e trabalho/emprego e entre sistema educativo e desenvolvimento.

Apresentamos, em seguida, um conjunto de teorias e perspectivas teóricas que, não tendo problematizado especificamente o conceito de inserção profissional, constituem referências importantes no quadro das teorias sobre educação e trabalho/emprego e apontam para o entendimento da inserção profissional segundo uma determinada perspectiva. A apresentação destas teorias e abordagens teóricas não segue critérios cronológicos de emergência de cada uma delas, pois encontra-se organizada de forma temática: em primeiro lugar refere-se a Teoria do Capital Humano, em seguida a perspectiva da Sociologia das Desigualdades Escolares, ainda algumas Teorias sobre o Mercado de Trabalho e, finalmente, outras abordagens tradicionais das articulações entre educação e trabalho/emprego.

2.1 – A Teoria do Capital Humano: uma referência incontornável

A Teoria do Capital Humano é uma referência incontornável na medida em que teve (e tem?!) fortes repercussões a nível teórico, bem como em termos da formulação das políticas de emprego e formação (Oliveira, 1998) e ainda no plano das escolhas escolares e de emprego de indivíduos e empresas (Cabrito, 1999). A principal novidade desta teoria é a introdução da ideia de que a educação é um *investimento* e não simplesmente um bem de *consumo*.

Com efeito, as visões dominantes no período anterior aos anos 60, as quais são prévias à emergência desta teoria, sustentam que a educação constitui um bem de consumo cuja procura estaria dependente de factores como o gosto pessoal ou o rendimento familiar. Como nota Blaug (1976), ainda que a procura de educação esteja também dependente da “capacidade” pessoal, os economistas não se interessaram pela análise desta questão, deixando aos sociólogos e psicólogos sociais a tarefa de demonstrar que “gosto” e “capacidade” pessoais são influenciados pela origem social dos alunos e pelo nível de escolaridade dos seus pais.

Assim sendo, a Teoria do Capital Humano tem o grande mérito de introduzir no plano teórico a ideia da educação enquanto investimento, que é um factor relevante na análise do funcionamento do mercado de trabalho (Oliveira, 1998) e na análise do crescimento económico (Sianesi e Reenen, 2002). É que, no quadro das perspectivas neo-clássicas, quer do mercado de trabalho quer do crescimento económico, a educação não era considerada.

Na verdade, segundo alguns autores (Becker e Lewis, 1993), a noção de que o investimento em educação e em capital humano promove o crescimento económico pode ser encontrada no

pensamento do economista Adam Smith em finais do século XVIII e no seu famoso trabalho sobre “A Riqueza das Nações”, mas só após a Segunda Grande Guerra Mundial diversos estudos tentaram ligar directamente o investimento em educação com o aumento dos ganhos em produtividade e em rendimento nacional.

A Teoria do Capital Humano é, assim, uma referência incontornável nos primórdios da investigação sobre as relações entre educação e trabalho/emprego, sendo fundamental considerar, neste domínio, que esta teoria postula a existência de uma correspondência entre diploma escolar e estatuto ocupacional/nível de rendimento, a qual vai ser posta em causa a partir dos anos 70 do século XX com as mudanças da estrutura económica e ocupacional.

A versão original da Teoria do Capital Humano

No período de crescimento e reorganização das economias que se seguiu à Segunda Grande Guerra Mundial, a Teoria do Capital Humano contribuiu para enfatizar a importância do factor humano enquanto investimento imaterial que, a par com o investimento material (em tecnologias por exemplo), permitiria aumentar a produtividade. Por investimento em capital humano entendeu-se as actividades que aumentam os recursos das pessoas e, dessa forma, influenciam os seus rendimentos físicos e monetários no futuro, como por exemplo a escolaridade, a formação “on the job”, os cuidados médicos, etc. (Becker, 1964)⁷.

Com efeito, o principal pressuposto da Teoria do Capital Humano é o de que as pessoas com um elevado nível de instrução são mais produtivas e recebem um salário mais elevado, o que significa que os diplomados de ensino superior receberiam salários mais elevados do que os diplomados de outros níveis de ensino, devido ao facto de garantirem uma produtividade mais elevada. No plano colectivo, consequentemente, o investimento na elevação dos níveis educacionais da população traduz-se, necessariamente, num maior desenvolvimento económico.

Nestas condições, desenvolvem-se numerosos trabalhos para definir e medir as taxas de retorno, nos planos colectivo e individual, do investimento em educação. Economistas como

⁷ É de notar, segundo Blaug (1976), que a ideia de investimento em capital humano pode significar despesas com educação, saúde, emigração, entre outros aspectos, o que faz com que a Teoria do Capital Humano seja uma referência importante em quase todos os ramos da Economia. Porém, no âmbito deste trabalho centraremos a nossa atenção nos elementos que se revelam pertinentes para analisar a educação, bem como a sua relação com o mundo do trabalho e do emprego.

Denison, Schultz e Becker⁸ defendem a ideia de que a educação e a formação constituem factores de investimento no plano colectivo, os quais têm um contributo para a produtividade e para o crescimento económico que é possível procurar quantificar. Denison (1962, p. 275) explicita que “by «economic growth» I shall refer to the increase in the national product, measured in constant dollars” e procura identificar e medir as fontes de crescimento económico, de entre as quais destaca a educação. Este trabalho foi desenvolvido analisando a situação dos EUA (Denison, 1962) e, posteriormente, comparando os EUA e oito países europeus (Denison, 1967).

No plano individual, os autores referidos⁹ sugerem que o investimento do sujeito em educação, ao aumentar a sua produtividade, provocará um retorno do investimento efectuado através da obtenção de melhores níveis salariais e de postos de trabalho mais prestigiados. Neste sentido, haveria que quantificar os custos da educação (despesas directas com educação e despesas indirectas pelo facto de o indivíduo não estar empregue e a ganhar dinheiro) e os ganhos futuros que a mesma permitiria (rendimentos tanto mais elevados quanto mais qualificado viesse a ser o emprego ocupado). Num dos seus trabalhos, Schultz (1963) dedica grande atenção a este aspecto, reflectindo sobre o tipo de despesas a incluir na rubrica “custos da educação” e sobre a forma de relacionar esta última com os “rendimentos previstos”.

No contexto desta corrente teórica, a inserção profissional é entendida numa perspectiva estática, correspondendo a um momento no qual se articulam diploma e posto de trabalho, ou seja, correspondendo ao momento em que o investimento em educação se torna rentável. As decisões de emprego, quer por parte dos diplomados quer por parte dos empregadores, são vistas como escolhas racionais que se baseiam num cálculo da relação entre custo (da educação e do diploma obtido) e benefício (do posto de trabalho obtido), partindo do pressuposto de que todos os actores têm as mesmas possibilidades de maximizar os seus investimentos. Da mesma maneira, a decisão de investir em estudos de nível superior por

⁸ As obras fundamentais destes autores para a delimitação dos pressupostos iniciais da Teoria do Capital Humano são: E. Denison, 1962, “The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us”, New York, Committee for Economic Development; E. Denison, 1967, “Why growth rates differ – postwar experience in nine western countries”, Washington DC, The Brookings Institutions; T.W. Schultz, 1963, “The economic value of education”, New York, Columbia University Press; G. Becker, 1964, “Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education”, New York, Columbia University Press.

⁹ Mais especificamente, Schultz sugere que a aquisição de mais escolaridade, ao significar desenvolvimento de capacidades, teria um retorno do investimento; enquanto Denison, ao utilizar os salários como “proxy” de produtividade, sugere que os trabalhadores mais produtivos seriam recompensados com melhores salários (Chabbott e Ramirez, 2000).

parte do indivíduo teria por base uma racionalidade económica e a avaliação da diferença entre custos e ganhos dessa opção.

Nesta perspectiva de análise, deverá ser possível estabelecer uma correspondência directa e mecânica entre diploma e posto de trabalho, atribuindo-se as dificuldades de inserção à evolução demográfica, às transformações culturais ou à inadaptação do sistema de ensino face às necessidades da procura.

Esta abordagem da inserção apresenta como principal limitação o facto de se considerar que os indivíduos escolhem e decidem de uma forma racional, apenas com base numa análise de relação custo - benefício. Neste contexto, os indivíduos deveriam ser indiferentes quanto ao tipo de emprego e à sua localização, mas tal não sucede verificando-se que os empregos têm outros atractivos para além dos níveis salariais. Quer dizer, ao longo dos anos tem sido reunida evidência empírica que demonstra que os indivíduos não são motivados, apenas, nem por uma lógica económica, nem por uma análise racional da relação entre custo e benefício subjacente às suas escolhas profissionais. De facto, as opções no plano profissional são também influenciadas por diversos factores mais ou menos valorizados por cada sujeito, como sejam a proximidade do emprego relativamente à área de residência que privilegiam, o interesse dos conteúdos da actividade de trabalho proposta, as oportunidades de carreira e progressão existentes, entre muitos outros elementos.

As Teorias do Sinal e do Filtro

As Teorias do Sinal e do Filtro¹⁰ constituem variantes da Teoria do Capital Humano, tal como esta foi equacionada na sua versão original, emergindo na década de 70 do século XX. As duas teorias decorrem da verificação de inúmeras anomalias nos múltiplos trabalhos que procuraram calcular as taxas de retorno do investimento, tanto a nível individual como a nível colectivo, as quais levam a questionar alguns pressupostos iniciais da versão original da Teoria do Capital Humano. De entre essas anomalias, destaquem-se as dificuldades em estabelecer as taxas de retorno dos vários tipos e níveis de educação, bem como em calcular os retornos não – pecuniários dos investimentos efectuados (Blaug, 1976).

¹⁰ De acordo com Cerdeira (1999), a distinção entre Teoria do Sinal e do Filtro é utilizada para diferenciar as contribuições, respectivamente, de Spence e de Arrow. No entanto, as duas perspectivas partilham de um grande número de princípios e pressupostos e, por esta razão, na bibliografia consultada são por vezes referenciadas conjuntamente.

As duas teorias têm em comum a tentativa de responder a duas críticas principais que podem ser formuladas à versão original da Teoria do Capital Humano: uma delas sustenta que outras dimensões, não económicas, interferem nas escolhas e decisões de diplomados e empregadores e a outra defende que o desempenho profissional dos indivíduos não depende unicamente da sua formação académica. Ao longo dos anos, diferentes estudos têm vindo a produzir evidência empírica que permite suportar estas críticas.

As duas teorias têm também em comum o facto de rejeitarem a visão neo – clássica de que no mercado de trabalho se confrontariam, de forma independente, oferta e procura de emprego. Aliás, as teorias do Sinal e do Filtro assentam no pressuposto de que a informação no mercado de trabalho, utilizada na selecção e recrutamento de trabalhadores, é imperfeita.

Com efeito, a Teoria do Sinal¹¹, tal como é desenvolvida por Spence (Cerqueira, 1999), enfatiza a circunstância de a educação ser apenas um dos instrumentos de selecção dos empregados. Na verdade, o empregador não conhece a produtividade do indivíduo que vai recrutar, mas apenas “índices”, que dizem respeito às características pessoais e não modificáveis dos indivíduos (como o sexo,...), e “sinais”, os quais reenviam para factores extrínsecos e controláveis pelos indivíduos (como o nível de instrução,...) (Eicher et al., 1979). Quer dizer, a decisão do empregador não se baseia apenas no factor diploma, mas assenta numa apreciação sobre a produtividade do empregador a recrutar com base numa determinada combinação de “índices” e “sinais”.

Neste quadro, os diplomas escolares constituem um dos meios de seleccionar candidatos a empregos, na medida em que se considera que existe uma relação entre educação e produtividade, tal como é pressuposto no quadro da Teoria do Capital Humano. Contudo, de acordo com a Teoria do Sinal, não sendo a educação um meio de melhorar directamente a produtividade do indivíduo, o nível educacional constitui uma forma de medir as capacidades produtivas potenciais que o indivíduo poderá desenvolver no desempenho da sua actividade profissional. Ou seja, as qualificações escolares seriam um meio de seleccionar os candidatos a empregos, identificando as suas capacidades de formação. O trabalho de Spence terá constituído o ponto de partida para a reflexão desenvolvida por Arrow. Segundo Whitehead (1981, p. 46) “it should be mentioned that the work produced by Spence is more comprehensive and provided the springboard for Arrow”.

¹¹ Optamos pela designação de Teoria do Sinal embora, na bibliografia consultada, esta perspectiva seja referenciada ora como “theory of screening” ora como “screening hypothesis”.

Ora, na verdade, a Teoria do Filtro¹², na formulação de Arrow (Cerdeira, 1999), também não põe em causa o pressuposto de que existe uma relação entre educação e produtividade do indivíduo, mas salienta igualmente que esta constitui, sobretudo, um modo de classificação das aptidões dos sujeitos para serem formados. Ou seja, os resultados académicos tornariam possível aos empregadores perceber quais são os indivíduos mais *capazes* e *produtivos*, na medida em que permitem classificar os indivíduos em termos de nível de aptidões e de motivação, bem como seleccionar os indivíduos para diferentes postos de trabalho de acordo com as suas características.

Neste contexto, o que motiva a procura de educação não é o investimento no aumento de competências, mas sim as vantagens que o diploma escolar poderá significar enquanto “filtro” no mercado de emprego, independentemente do seu contributo no plano cognitivo (Bulle, 2000). Noutros termos, esta perspectiva teórica funda-se numa ideia de classificação, constituindo-se a quantidade e qualidade da educação como um dos factores de selecção, por parte dos empregadores, dos candidatos a um dado emprego. Aliás, nos níveis de escolaridade não obrigatórios, o sistema educativo operaria um *duplo processo de filtragem*, no sentido em que selecciona os indivíduos no momento da admissão ao sistema e durante a sua frequência selecciona novamente através da aprovação ou reprovação escolar.

No quadro destas abordagens teóricas, não é posta em causa a ideia de inserção profissional enquanto momento de ajustamento entre diploma e posto de trabalho com base nas decisões próprias dos indivíduos envolvidos. Porém, estas duas variantes apresentam algumas vantagens relativamente à versão original da Teoria do Capital Humano.

Por um lado, torna-se possível colocar em evidência que características individuais do sujeito (sexo, idade,...), para além do seu diploma e nível de instrução, influenciam o funcionamento do mercado de trabalho e têm um papel na inserção profissional. Neste sentido, as dificuldades de inserção profissional poderão ter origem, precisamente, em variáveis como o sexo e a idade, para além do diploma e nível de instrução.

Por outro lado, no quadro das duas teorias aceita-se que os diplomados de ensino superior usufruem de salários mais elevados pelo facto de os empregadores considerarem mais barato pagar a estes indivíduos do que seleccionar, com os respectivos custos, entre não diplomados.

¹² Optamos pela designação de Teoria do Filtro, pois na bibliografia consultada esta perspectiva é referenciada como “theorie du filtre” ou “filtering theory”.

Ou seja, questiona-se o princípio subjacente à versão original da Teoria do capital humano de que os diplomados de ensino superior recebem salários mais elevados porque são mais produtivos, introduzindo-se a ideia de que os indivíduos poderão aumentar os seus níveis de produtividade ao longo dos anos de actividade profissional e de que a educação constitui um meio de identificar os sujeitos que melhor corresponderão a este desafio.

Desenvolvimentos da Teoria do Capital Humano: o crescimento do capital humano ao longo do ciclo de vida

Na literatura teórica no domínio da Economia, da Sociologia e do campo temático das relações entre ensino superior e trabalho/emprego, é frequente encontrarmos diversas referências a perspectivas e abordagens que constituem desenvolvimentos do corpo teórico inicial da Teoria do Capital Humano. Não temos a pretensão de as identificar exaustivamente mas consideramos importante, tendo em conta o objecto de estudo desta investigação, mencionar algumas dessas abordagens teóricas.

A constatação de que os percursos profissionais dos indivíduos são, cada vez mais, marcados por interrupções e afastamentos periódicos da actividade profissional, num contexto de tendência para o crescimento do desemprego e da precariedade contratual, faz emergir a necessidade de reformular as versões iniciais da Teoria do Capital Humano no campo da Economia do Trabalho. Autores como Ben-Porath, Weiss (anos 80), Bollens e Nicaise (anos 90) desenvolveram modelos matemáticos que permitem considerar e quantificar a taxa de crescimento do capital humano ao longo do ciclo de vida, bem como o seu desgaste em situações de desemprego e/ou inactividade (Chagas Lopes e Pinto, 2001).

Noutros termos, constata-se a necessidade de considerar que a qualificação engloba, para além dos recursos escolares, a experiência profissional, constituindo-se como produto de um processo de aprendizagem que decorre ao longo de toda a vida activa. Esta ideia traduz-se, pois, naquilo que podemos chamar uma versão forte da Teoria do Capital Humano, conhecida como Teorias do Ciclo de Vida (Chagas Lopes e Pinto, 2001; Oliveira, 1998).

Ainda que constituam um avanço significativo, estas análises são insuficientes pelo menos num dos seus aspectos. É que, no quadro dessas análises, parece aceitar-se o pressuposto de que a experiência é sempre qualificante, o que não parece verificar-se na realidade. Isto

mesmo é reconhecido por autores do domínio da Economia (ver, por exemplo, Chagas Lopes e Pinto, 2001¹³) e tem vindo a ser evidenciado pela investigação educativa, designadamente na investigação sobre aprendizagem experiencial (ver, por exemplo, Boreham, Samurçay e Fischer, 2002¹⁴).

Será então importante tomar em consideração, entre vários elementos, o facto de as experiências profissionais não poderem ser tratadas de forma quantitativa e homogénea, pois podem ter efeitos qualificantes muito diversos e até nulos. Noutros termos, os anos de experiência profissional podem não trazer ao sujeito que os vivenciou um aumento ou melhoria da sua qualificação. É, também, de ter em consideração a circunstância de que a qualificação dos indivíduos poderá nem sempre ser aproveitada pelos empregadores no contexto organizacional em que os trabalhadores estejam integrados, ou seja, a sua qualificação e as competências e conhecimentos adquiridos poderão não ser pertinentes para as actividades da organização de trabalho em que o sujeito se encontra envolvido.

Do ponto de vista da reflexão sobre a inserção profissional, estes desenvolvimentos da Teoria do Capital Humano significam o reconhecimento teórico e conceptual de que a formação e construção da competência profissional não se restringe ao período prévio à entrada no mercado de trabalho, mas tem lugar para além deste, podendo assumir diferentes contornos consoante as características dos contextos organizacionais e das actividades de trabalho que os diplomados desenvolvam.

¹³ A este propósito, os autores afirmam que “nada permite deduzir que o contributo qualificante associado à experiência profissional em determinado posto de trabalho seja directamente proporcional a uma parcela, h, do horário de trabalho correspondente. Com efeito, tal não sucederá em processos de trabalho marcados pela rotina e ausência de inovação tecnológica e organizacional. Neste sentido, torna-se necessário entrar em linha de conta com a complexidade dos conteúdos funcionais e sua diferenciação entre as várias empresas, postos e funções, aspectos que condicionarão fortemente a contribuição efectiva de cada um destes para a constituição da qualificação individual, através de experiências de trabalho mais ou menos enriquecedoras.” (Chagas Lopes e Pinto, 2001, p. 161).

¹⁴ Num dos capítulos desta obra sublinha-se que “in order for experience to become learning, it has to be rebuilt, modified and reorganized. To be reflected on, there must exist a cognitive process drawing on language and thought. Distance and critical integration are also needed. The learning dimension of experience depends a great deal on the individual cultural resources that allow the making of meaning” (Oliveira, Pires, Alves, 2002, p. 111). Também nesta obra se afirma que “on the basis of experience, in successful cases, people learn how to deal with something properly on a practical basis. The answer to the question why a fact is as it is, presupposes a mental reconstruction (...) This mental reconstruction is not a content of experience but requires careful thinking and finally cognitive perception, and is thus abstracted from the phenomenon that is accessible to experience” (Fischer, 2002, p. 128).

Desenvolvimentos da Teoria do Capital Humano: questionar o contributo da educação para a melhoria do desempenho profissional e crescimento económico

Para além destas análises, importa referir ainda outros desenvolvimentos recentes da Teoria do Capital Humano. No quadro das versões iniciais desta teoria postulava-se uma relação directa e mecânica entre educação e desenvolvimento, afirmando-se que através da melhoria da produtividade e da educação se obteria um contributo inquestionável para o crescimento económico. Ora, nos anos mais recentes, alguns autores da área da Economia e da Sociologia têm questionado até que ponto a educação se traduz, de facto, em melhoria do desempenho profissional e em crescimento económico (Chabbott e Ramirez, 2000; Ashton e Green, 1996; entre outros).

A revisão de estudos empíricos macro-económicos, permite aos seus autores afirmar que a Economia do Trabalho tem produzido evidência que aponta de forma consistente para os retornos financeiros dos investimentos em educação dos indivíduos, mas o mesmo não pode ser verificado a nível colectivo (Sianesi e Reenen, 2002; Chabbott e Ramirez, 2000). Ou seja, a constatação de que o investimento em educação é efectivamente rentável para os diplomados permite verificar os pressupostos da Teoria do Capital Humano a nível individual, mas não no plano colectivo.

No plano individual, parece existir evidência de que a escolaridade influencia positivamente os salários, mas o debate continua sobre se os salários são uma forma adequada para medir a produtividade (Chabbott e Ramirez, 2000). No plano colectivo, de acordo com Sianesi e Reenen (2002), persistem dúvidas sobre o retorno do investimento em educação, emergindo as “novas teorias do crescimento económico” a partir da ideia de que há uma parte do crescimento que não pode ser explicada pelos factores capital e trabalho, mas permanecendo a interrogação sobre se e de que modo a educação afecta o crescimento económico¹⁵. Outros autores (Chabbott e Ramirez, 2000) adiantam que, ainda que exista um suporte parcial para os argumentos que sublinham os benefícios económicos da expansão da escolaridade, as

¹⁵ Embora não seja nosso objectivo aprofundar estes quadros teóricos, parece-nos interessante referir a introdução de perspectivas de análise inovadoras designadamente a de que os investimentos em capital humano poderão ter impactos sociais externos (melhor saúde pública, melhor meio ambiente, participação política e comunitária alargada, menos crime,...) cujos efeitos económicos indirectos importa avaliar (ver Sianesi e Reenen, 2002).

consequências desta expansão ao nível do desenvolvimento político e cultural têm ainda de ser exploradas e melhor compreendidas.

Do ponto de vista da reflexão sobre a inserção profissional, estes contributos traduzem-se na inexistência de consenso sobre a relação directa e mecânica entre educação e desenvolvimento a nível colectivo postulada pelas versões iniciais da Teoria do Capital Humano. Neste contexto, há autores que colocam a hipótese de o crescimento económico *ser a causa e não a consequência* da educação (Sianesi e Reenen, 2002), invertendo os termos da relação *tradicional* entre educação e desenvolvimento. Há outros autores que consideram que o desenvolvimento da educação deve ser visto, *simultaneamente, como causa e consequência* do crescimento económico (Vincens, 1997).

No caso concreto do ensino superior, existe um volume crescente de investigação sobre o papel das universidades e outras instituições de ensino superior no desenvolvimento, abordando aspectos diversos como, por exemplo, os efeitos directos da presença de uma universidade sobre o emprego e a economia da região em que se localiza, os efeitos da criação de parques de ciência e tecnologia associados ao ensino superior, as consequências sobre o “stock” de capital humano em dada região, etc. Constata-se que, entre os académicos, não parece existir consenso sobre esta matéria, na medida em que alguns defendem que diversos estudos demonstram que as universidades são essenciais para a prosperidade nacional e para a democracia e que as economias em crescimento precisam de investir no desenvolvimento do ensino superior (Robertson, 1999); enquanto há outros que, analisando o caso dos países do Sudeste Asiático, consideram que parece ter sido o rápido desenvolvimento económico a permitir o crescimento e desenvolvimento das universidades e não o inverso (Milne, 1999).

2.2 – A perspectiva da Sociologia das Desigualdades Escolares

A questão das desigualdades escolares, mais precisamente a relação entre origens sociais e escolaridade, ocupou quase toda a Sociologia da Educação nos anos 60 e 70 do século XX, sendo ainda hoje objecto de grande atenção neste campo disciplinar. Neste sentido se afirma que “l’interrogation sur les inégalités demeure au centre du projet de la sociologie de l’éducation” (Derouet, 2000-a, p. 5).

A análise das desigualdades escolares nas décadas de 60 e 70

Com efeito, a sociologia da educação de língua francesa dividia-se, no início dos anos 70 do séculoXX, em dois paradigmas principais, ambos centrados na procura de explicar o fenómeno da desigualdade de oportunidades. Um destes paradigmas, defendido por Pierre Bourdieu¹⁶, correspondeu à tentativa de explicar o fenómeno a partir da estrutura social; enquanto o outro paradigma é associado a Raymond Boudon¹⁷ e ao individualismo metodológico por ele desenvolvido. Embora advogando perspectivas de análise distintas, os dois paradigmas conduzem a conclusões semelhantes no sentido de considerar a importância de factores ligados à origem social dos alunos nas suas escolhas e percursos escolares.

Assim sendo, Bourdieu e Passeron sublinham que as oportunidades de acesso ao ensino superior traduzem o resultado de uma selecção que teve lugar ao longo do percurso escolar, a qual se exerce de forma desigual consoante a origem social dos sujeitos. Na verdade, de acordo com os mesmos autores, este processo de selecção significa, para as classes mais desfavorecidas, uma probabilidade reduzida ou mesmo nula de ingressar no ensino superior, enquanto um filho de quadro superior tem oitenta vezes mais oportunidades de entrar na universidade do que um filho de assalariado agrícola, quarenta vezes mais que um filho de operário e o dobro das oportunidades de um filho de quadro médio (Bourdieu e Passeron, 1964). Esta perspectiva de análise dá origem a um corpo teórico que ficou conhecido como Teoria da Reprodução, o qual é frequentemente criticado pela sua perspectiva de análise determinista.

Em contraste com uma tal abordagem teórica, a sociologia da acção desenvolvida por Boudon exige uma “alteração da lógica interpretativa”, para utilizar a expressão de Pinto (1995). Na verdade, Boudon não nega a importância de factores relacionados com a origem social dos alunos nas suas escolhas e percursos escolares, mas sublinha que os mesmos não devem ser vistos como constrangimentos incontornáveis, pois existem margens de liberdade que cada

¹⁶ A obra mais importante para entender o funcionamento do sistema educativo na perspectiva de Bourdieu foi escrita em conjunto com um outro sociólogo francês: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, 1970, “La Réproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement”, edições Minuit, Paris. Uma outra obra constitui também uma referência central do pensamento destes dois autores: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, 1964, “Les Héritiers – les étudiants et la culture”, edições Minuit, Paris.

¹⁷ As obras mais importantes para compreender a perspectiva de análise do sistema educativo deste autor são: Raymond Boudon, 1973, “L’inegalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, edições Collin, Paris; Raymond Boudon, 1979, “La logique du social” edições Hachette, Paris.

interveniente, individual (o aluno) ou organizacional (a escola), pode utilizar no sentido de contrariar as tendências esperadas, consoante a sua origem social, para prosseguir ou não os estudos até um nível superior.

No quadro da sociologia da educação de língua inglesa, importa destacar que as desigualdades de oportunidades na escola também foram objecto de preocupação e análise no mesmo período histórico. Destaque-se, a título de exemplo, os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos da América por James Coleman em 1965, em resultado de uma encomenda do Congresso Americano no âmbito da discussão de uma lei sobre os direitos civis dos cidadãos. Este estudo distingue-se, na época, pelo facto de equacionar a igualdade de oportunidades não em termos de igualdade de acesso à escola mas como igualdade de sucesso escolar, o que pressupõe a ideia de que apesar de se verificar uma generalização do acesso ao sistema educativo a todas as camadas sociais, a progressão e sucesso escolar dos alunos não é indiferente às características sócio - económicas das suas famílias (Pinto, 1995).

Em síntese, a questão das desigualdades sociais escolares está presente desde a fase de emergência da Sociologia da Educação nos anos 50/60 do século XX, tendo contribuído para a alteração da forma como se encara o papel da escola no funcionamento da sociedade. De facto, o sistema educativo era visto, tradicionalmente, como um espaço neutral em que os alunos progrediam (ou não) e obtinham (ou não) diplomas escolares consoante as suas capacidades e características pessoais, ou seja, de acordo com o seu mérito próprio. Ora, a emergência da Sociologia da Educação significa o questionamento de uma tal perspectiva meritocrática e do papel neutral do sistema educativo no funcionamento da sociedade.

Os desenvolvimentos posteriores da Sociologia das Desigualdades Escolares e o estudo da inserção profissional

Esta perspectiva teórica, centrada nas desigualdades sociais e sua relação com as desigualdades escolares, continuou a ser desenvolvida em trabalhos e estudos diversos ao longo das últimas décadas. Por um lado, constata-se a persistência de desigualdades sociais nas carreiras escolares que vem sendo confirmada regularmente pelos dados estatísticos (Duru-Bellat, 2000) e conduz à necessidade de considerar que se verificou uma certa democratização do acesso ao sistema de ensino, mas não a sua massificação (Derouet, 2000-b). Por outro lado, nos desenvolvimentos desta perspectiva teórica regista-se também a

introdução de outras variáveis sociais nos estudos, ou seja, o alargamento da análise a outros factores para além da origem sócio-profissional, como seja o sexo, a raça e a etnicidade, como nota Derouet (2000-b).

Assim sendo, no quadro desta abordagem teórica importa explicitar os processos complexos através dos quais as condições sócio – económicas das famílias, a selecção dos saberes veiculados pelo sistema educativo e as práticas dos actores se conjugam para conduzir quer à exclusão da escola de alunos de origem modesta, quer à sobre - representação dos alunos provenientes de meios favorecidos na população estudantil. Desta forma, nesta perspectiva teórica coloca-se em relevo a função de selecção do sistema educativo, analisando-se as relações entre estratificação social e educação, bem como avaliando-se a democratização do acesso à educação e a igualdade de oportunidades.

No que diz respeito ao estudo da inserção profissional de diplomados de ensino superior, a vantagem de considerar esta abordagem consiste na importância atribuída às variáveis sociais e à forma como condicionam quer o acesso ao sistema educativo, quer o percurso escolar dos indivíduos. De facto, torna-se evidente a influência de factores sociais nos percursos escolares dos sujeitos, na medida em que se estabelece que existe uma hierarquia social que é convertida, pela acção e modo de funcionamento do sistema educativo, numa hierarquia de diplomas escolares.

Assim sendo, por um lado, se o acesso ao trabalho/emprego está em parte relacionado com o nível e tipo de diploma obtido pelos sujeitos, podemos perceber que o acesso ao trabalho/emprego é também condicionado por factores sociais. Como nota Trottier (2001) “dans la mesure où l'accès à l'emploi est en partie lié au type et au niveau de scolarité, le système éducatif participe jusqu'à un certain point à la distribution des individus dans la structure des occupations. Et dans la mesure où la position d'un individu dans la stratification sociale est en partie fonction de son occupation, le système éducatif contribue à la distribution des individus dans la stratification”.

Por outro lado, é possível colocar a hipótese de que mesmo entre os diplomados de um nível de ensino superior, as variáveis sociais poderão continuar a influir nos percursos profissionais dos diplomados após a conclusão dos estudos, ou seja, os diplomas escolares poderão ter um valor no mercado de trabalho diferencial consoante o estatuto social e económico do seu

detentor. Desta forma, coloca-se em relação a estratificação social e a relação entre educação e trabalho/emprego, sublinhando-se a importância de introduzir uma perspectiva de análise no estudo da inserção profissional que corresponde à necessidade de ter em conta as variáveis sociais na análise dos percursos escolares e profissionais dos sujeitos.

Porém, no quadro da sociologia das desigualdades escolares, não é desenvolvido o estudo da inserção profissional, nomeadamente da relação entre sistema educativo e espaço de trabalho/emprego. Ora, actualmente, no campo de investigação sobre inserção profissional tem sido fortemente desenvolvida a reflexão em domínios mais amplos do que o da relação entre educação, emprego e estratificação social. Como sublinha Trottier (2001, p. 10), “on ne se limite plus à démontrer une relation entre formation, emploi et position dans la stratification sociale comme dans les premiers paradigmes qui ont inspiré les travaux de sociologie de l’éducation dans les années 1960”.

Assim sendo, a perspectiva da sociologia das desigualdades escolares apresenta, para o estudo da inserção profissional, a desvantagem de não ter em conta a fase de inserção profissional como objecto de análise, pois centra a sua atenção na relação entre hierarquias sociais e escolares, negligenciando-se o estudo das articulações entre educação e trabalho/emprego.

2.3 – Teorias sobre o Mercado de Trabalho: referência às teorias da Segmentação e da Regulação e à abordagem do Sistema de Emprego

No quadro das perspectivas neo-clássicas, o mercado de trabalho é entendido como sendo neutro, abstracto e atemporal, postulando-se a independência entre oferta e procura de trabalho. Porém, um conjunto de outras teorias e abordagens teóricas vêm sublinhando a heterogeneidade de vectores e factores que influem na estruturação da procura e oferta de emprego, contrariando a abordagem neo-clássica do mercado de trabalho.

A Teoria da Segmentação

A Teoria da Segmentação surge em alternativa às perspectivas neo-clássicas e, no seu âmbito, são rejeitados um grande conjunto de pressupostos da Teoria do Capital Humano, pelo facto de se admitir que não existe um, mas sim vários mercados de trabalho, cada qual com as suas regras de recrutamento, promoção e remuneração. Admite-se, nomeadamente, a existência de

um mercado primário caracterizado por empregos estáveis, bem pagos, com boas condições de trabalho e oferecendo possibilidades de promoção, ao qual se opõe um mercado secundário com características contrastantes.

Com efeito, de acordo com Blaug (1985), é de notar que a Teoria da Segmentação pretendeu evidenciar o contraste entre dois sectores da economia, sendo o primeiro composto por grandes empresas em que se verifica a segurança de emprego, uma forte sindicalização e boas oportunidades de evolução na carreira e o segundo integrado por pequenas empresas sem existência de sindicatos nem perspectivas futuras de evolução profissional. Na existência destes dois mercados, residiria a explicação para as diferenças de rendimento entre indivíduos de diferentes sexos, etnias e idades, ainda que o seu nível de escolaridade e anos de experiência profissional se mantivessem constantes.

Esta abordagem teórica apresenta alguns elementos comuns com as teorias do Sinal e do Filtro, na medida em que evidencia a importância das características pessoais dos sujeitos (sexo, etnia, idade,...) no acesso ao mercado de trabalho. Como refere Blaug (1985, p. 24), “«good» jobs are not randomly assigned to workers whatever their personal characteristics”, o que constitui um princípio subjacente à Teoria da Segmentação que tem vindo a ser amplamente corroborado pela observação do funcionamento do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, a inserção profissional pode ser vista como o resultado das condições impostas pelas empresas de acordo com as diversas modalidades de recrutamento e de uso da mão-de-obra, sendo que, conseqüentemente, as dificuldades de inserção são atribuíveis, essencialmente, aos modos de gestão da mão-de-obra por parte das empresas.

A Teoria da Segmentação engloba diversos posicionamentos teóricos. Na sua versão mais tecnológica, esta teoria concebe a produção como uma relação tecnológica, defendendo que a especialização conduz a uma melhor aprendizagem e a uma produtividade mais elevada. No entanto, na sua versão social, esta teoria tem como hipótese central a ideia de que o principal papel da educação não é a aquisição de aptidões profissionais mas a socialização de potenciais trabalhadores nos valores industriais (Oliveira, 1998).

A versão social da Teoria da Segmentação enfatiza, pois, o papel da escola na socialização, ou seja, na promoção de valores e comportamentos, mais do que o seu papel enquanto espaço de

construção e desenvolvimento de saberes. É de esperar que os valores e comportamentos que importa promover sejam diferentes consoante o nível de escolaridade dos trabalhadores, pois no caso dos profissionais menos qualificados interessaria fomentar, por exemplo, a pontualidade, persistência, concentração e capacidade de trabalho em grupo, enquanto no topo da pirâmide hierárquica, acessível sobretudo aos diplomados de ensino superior, seria mais pertinente a capacidade de tomar decisões e de chefiar, assim como a versatilidade e a auto – confiança (Blaug, 1985).

A consideração da Teoria da Segmentação para a abordagem da inserção profissional comporta, em nosso entender, duas grandes vantagens. Uma delas é, precisamente, a de salientar o duplo papel da educação enquanto espaço de desenvolvimento de saberes e como espaço de socialização que fomenta valores e comportamentos. A outra vantagem é a de permitir colocar em evidência o papel dos empregadores na inserção profissional, através dos modos de gestão da mão-de-obra e dos critérios de recrutamento que privilegiam, evidenciando para além disso que os laços entre educação e emprego são muito diferentes consoante o mercado (primário ou secundário) em causa.

No entanto, esta perspectiva teórica apresenta também significativas limitações na medida em que não nos permite analisar, de forma mais aprofundada, a estruturação da oferta de emprego por parte dos candidatos a empregos, designadamente o modo como os seus investimentos em educação podem facilitar ou não o acesso ao emprego e interferir na sua inserção profissional.

A Teoria da Regulação

A Teoria da Regulação, não sendo propriamente uma teoria do mercado de trabalho, contribui para a análise deste mercado (Oliveira, 1998) e, portanto, pode ser útil para o delineamento de uma abordagem da inserção profissional.

O principal contributo desta perspectiva teórica corresponde ao entendimento do mercado de trabalho como um espaço regulado por formas institucionais, configuradas pela natureza das relações sociais fundamentais num dado tempo e contexto. Noutros termos, o mercado deixa de ser perspectivado como um lugar de confrontação entre oferta e procura de trabalho regido pelo princípio da racionalidade económica, como está subjacente à Teoria do Capital

Humano, ou ainda como uma realidade em que se distinguem dois segmentos de mercado, como pretende a Teoria da Segmentação.

A perspectiva da Teoria da Regulação, aplicada ao funcionamento do mercado de trabalho, consiste na análise deste mercado como um sistema, interessando estudar a sua forma de funcionamento e os mecanismos em que o mesmo se decompõe, bem como a formação e manutenção das normas e hábitos que o caracterizam¹⁸. Assim, torna-se possível aceitar que existe uma plurisegmentação do mercado, e não dois mercados como pressupõe a Teoria da Segmentação, admitindo-se a existência de diversos modos de gestão da mão-de-obra que decorrem da interacção complexa de um conjunto de factores, actores, normas e hábitos.

Noutros termos, de acordo com a Teoria da Regulação o mercado de trabalho encontra-se estratificado em função de elementos diversos, como a predominância das empresas e do mercado nas condições de uso da força de trabalho, mas também em resultado das condições jurídicas e de actores diversos, que contribuem para a definição de normas e hábitos. Como salienta Rodrigues (1992) esta abordagem teórica constitui um contraponto à visão neo – clássica, no sentido em que não se considera que o mercado de emprego seja auto – regulado através de uma lógica *própria e invisível*, mas, por outro lado, também não se pretende que o mesmo seja pilotado pelo Estado.

Nesta perspectiva, favorece-se um entendimento sistémico da inserção profissional em que a mesma decorre de condições jurídicas e institucionais, cuja formação e manutenção importa analisar. Deste modo, as dificuldades de inserção ser procuradas no conjunto dos factores, actores e normas que, através da sua interacção, configuram o funcionamento do mercado de trabalho.

A vantagem desta perspectiva teórica consiste na possibilidade de perspectivar o funcionamento do mercado de trabalho como o resultado da interacção entre vários factores, actores, normas e hábitos, integrando a influência de características institucionais, estruturas económicas e formas sociais na análise do funcionamento deste mercado. Contudo, no quadro

¹⁸ Note-se que o conceito de regulação está associado à teoria dos sistemas, como defende Rodrigues (1992), sendo transversal a diversos domínios científicos na medida em que foi largamente utilizado nas ciências físicas e biológicas e mais tarde recuperado pelas ciências sociais, como afirma Ramos (2001). A explicitação deste conceito e a legitimidade da sua aplicação ao funcionamento das sociedades e das economias é objecto de controvérsia que ultrapassa o âmbito da nossa investigação, pois apenas procuramos ter em conta alguns elementos desenvolvidos pelos teóricos da regulação na análise do mercado de trabalho.

desta perspectiva não se confere grande destaque às variáveis de caracterização dos indivíduos (sexo, idade, nível de instrução,...), detectando a sua influência nas estratégias e percursos dos diplomados e na inserção profissional.

A abordagem do Sistema de Emprego

A abordagem do Sistema de Emprego inspira-se fortemente na Teoria da Regulação (Oliveira, 1998). Pela noção de Sistema de Emprego, a sua autora (Rodrigues, 1992, p. 56-57), entende o “conjunto organizado das estruturas, dos agentes e dos mecanismos económicos e sociais que moldam a utilização e circulação da mão-de-obra em interacção com os processos de reprodução desta mão-de-obra. Trata-se, em suma, de proceder a uma releitura do sistema económico e social retendo apenas os aspectos deste sistema que participam nesse processo de modelagem.”

Esta abordagem comporta dois traços distintivos fundamentais. O primeiro consiste na concepção da oferta e procura de emprego como stocks de população que se interligam através de fluxos de mão-de-obra, ou seja, o mercado de trabalho – ou sistema de emprego como é designado neste âmbito – resulta da interacção entre procura de emprego por parte da população e oferta de emprego por parte do sistema produtivo.

O segundo traço distintivo corresponde à defesa de que o comportamento dos actores não tem uma simples lógica mercantil, mas é orientado por estratégias mais complexas que integram componentes diversas de ordem social e cultural. Nomeadamente, para a mão-de-obra não está simplesmente em jogo o acesso a um salário e/ou à estabilidade de emprego, mas trata-se também de aceder a um certo capital económico, social e cultural; para os empregadores não está simplesmente em causa a mobilização de trabalhadores com certas qualificações e exigências salariais, mas também a mobilização de trabalhadores caracterizados por um certo volume de capital económico, social e cultural.

A importância de considerar esta abordagem reside, em nosso entender, no facto de ela significar o culminar de um movimento de renovação das abordagens do mercado de trabalho, o qual integra as Teorias da Segmentação e da Regulação e se opõe às abordagens neo-clássicas. Esse movimento pode ser caracterizado como “sociologista” (Rodrigues, 1992), na medida em que se traduz numa abordagem mais multidimensional do mercado de trabalho

que procura captar a diversidade de variáveis de ordem económica, mas também de tipo social e cultural que nele influem. As estratégias dos actores intervenientes no mercado não são vistas, neste quadro, como sendo simplesmente mercantis, mas também como estando orientadas por factores não económicos que englobam componentes de ordem social e cultural.

Para o entendimento da inserção profissional e para a delimitação conceptual das relações entre educação e trabalho/emprego este movimento de renovação tem fortes implicações, pois leva-nos a considerar a multiplicidade de factores, não apenas económicos mas também sociais e culturais, que interferem no funcionamento do mercado de trabalho. Assim sendo, rejeitam-se concepções do mercado de trabalho como uma entidade homogénea, em que oferta e procura de emprego são independentes. Isto é, admite-se que oferta e procura estão em interacção, sendo influenciadas e estruturadas em função de factores diversos (diplomas e respectivos níveis de instrução da população, modos de gestão da mão-de-obra, modelos organizacionais, aspirações e expectativas de empregados e empregadores, entre outros)

2.4 – Abordagens das relações entre educação e trabalho/emprego

As abordagens das Necessidades de Recursos Humanos e da Procura Social são contemporâneas das versões iniciais da Teoria do Capital Humano, revelando-se adequadas para as tentativas de compreensão e explicação da realidade vivida durante as décadas de 50, 60 e 70 do século XX.

Aliás, estes três quadros teóricos correspondem, para Blaug (1985), aquilo que o autor designa de “primeira geração da Economia da Educação”, sendo que os trabalhos desenvolvidos no âmbito destas abordagens, principalmente durante a década de 60, constituíram um importante apoio para a decisão política. De facto, nas palavras de Blaug (1985, p. 17), “those were, in short, the «golden years» of the economics of education when no self – respecting minister of education would have dreamed of making educational decisions without an economist sitting at his right hand”.

A crise económica dos anos 70, bem como a expansão do ensino que se vinha verificando até então, convergem, nessa década, para configurar um outro quadro empírico da inserção profissional e das relações entre ensino superior e trabalho/emprego que irá exigir uma

renovação das abordagens teóricas. No campo da Economia da Educação, esta renovação dará origem a uma “segunda geração de economistas da educação”, para utilizar a expressão de Blaug (1985), que abandonam as abordagens das Necessidade de Recursos Humanos e da Procura Social de Educação.

A abordagem das Necessidades de Recursos Humanos

Esta perspectiva centra-se mais directamente nas exigências do mercado de trabalho, baseando-se no princípio de que as políticas educativas devem orientar-se pelas necessidades e exigências identificadas pelos actores económicos como essenciais para o reforço das actividades económicas (Teichler e Kehm, 1995). Neste sentido, a abordagem das Necessidades de Recursos Humanos constitui um instrumento de planeamento educativo, defendendo-se a estreita dependência entre a evolução económica e profissional e as orientações de desenvolvimento do sistema educativo.

Porém, esta abordagem é posta em causa pela dificuldade em projectar necessidades da economia e planear as políticas educativas correspondentes com exactidão, ou seja, pela dificuldade em planear a relação entre a estrutura profissional de uma dada economia e as exigências educacionais que a mesma coloca. Também as dificuldades em fazer previsões de necessidades de recursos humanos a longo prazo, ou mesmo apenas para os 3 ou 4 anos seguintes, introduzem um elemento de incerteza no planeamento educativo (Blaug, 1991) e conduzem ao abandono desta abordagem.

Neste quadro teórico, a inserção profissional pode ser entendida como o resultado da resposta do sistema educativo às análises de necessidades de recursos humanos, atribuindo-se as dificuldades de inserção a deficiências e dificuldades, quer na análise e previsão das necessidades do emprego quer na resposta por parte das políticas e sistema educativo.

A vantagem desta perspectiva consiste no facto de, ao colocar em relação a educação e o emprego, não pressupor de forma estática uma articulação mecânica entre os diplomas do sistema educativo e postos de trabalho existentes (como se pressupõe na Teoria do Capital Humano). Com efeito, o conceito de “previsão de necessidades de recursos humanos” é o método principal para integrar o planeamento educacional e económico (Blaug, 1991), traduzindo a preocupação em equacionar a educação tendo em conta as necessidades

profissionais e económicas. Mais precisamente, esta abordagem permite introduzir, na análise da inserção profissional, um eixo de análise correspondente às necessidades e exigências que o mundo económico e profissional colocam ao sistema educativo.

No entanto, trata-se de uma abordagem que privilegia um nível de análise macro, apresentando como desvantagem, no que diz respeito ao estudo da inserção profissional, a impossibilidade de considerar as especificidades dos percursos pessoais dos diplomados, bem como a relação entre conteúdos de educação e de trabalho segundo uma perspectiva de análise mais qualitativa.

A abordagem da Procura Social de Educação

Esta corrente tem como princípio o acesso aberto e livre ao ensino superior, baseando-se na liberdade de escolha, procura de talento e igualdade de oportunidades. Contudo, é posta em causa pela constatação de que a procura social de educação nem sempre corresponde às necessidades do emprego, orientando-se frequentemente para áreas onde a oferta de emprego é escassa ou está estagnada (Teichler e Kehm, 1995). É que os interesses dos candidatos ao ensino superior por determinadas áreas de estudo nem sempre se baseiam no conhecimento sobre os domínios em que existem mais necessidades de profissionais, seja por desconhecimento de quais são esses domínios seja pelo facto de as razões de escolha do curso não privilegiarem os aspectos relacionados com o futuro profissional.

A abordagem da Procura Social de Educação veio a ser abandonada como instrumento do planeamento educativo, à semelhança do que aconteceu com a abordagem das Necessidades de Recursos Humanos. Isto, pelo facto de as projecções da procura individual de educação se basearem nos padrões existentes de financiamento da educação, o que se veio a verificar que necessitava de ser repensado (Blaug, 1985).

Neste quadro teórico, centrado nos alunos e nas suas opções escolares, a inserção profissional é vista como o resultado do livre arbítrio das escolhas dos alunos, estando as dinâmicas de procura educativa relativamente indissociadas da evolução económica e profissional. Tal situação poderá estar na origem das dificuldades de inserção que venham a ser encontradas pelos diplomados.

A vantagem de considerar esta corrente teórica corresponde à introdução de uma dimensão até aqui não referenciada: a dimensão das escolhas e preferências dos próprios diplomados no acesso ao ensino superior (e, poderíamos acrescentar, no acesso ao mercado de emprego), mas apresenta como limitação o facto de as analisar independentemente da evolução económica e profissional.

3 – A inserção profissional enquanto *processo*: síntese dos principais fundamentos do campo de investigação

Contributos das teorias e abordagens teóricas referenciadas

Como referimos anteriormente, neste capítulo descrevemos sucintamente um conjunto de teorias e abordagens teóricas que não equacionam o conceito de inserção profissional, na medida em que não atribuem relevância à questão da passagem do espaço educativo para o profissional. Isto acontece, por dois tipos de razões que em seguida explicitamos.

Por um lado, uma grande parte das teorias e perspectivas enunciadas emergem nas décadas de 50, 60 e 70, quando ainda não se colocavam, com premência, as questões de desemprego dos jovens que se começam a acentuar a partir da década de 80. Nesse contexto, a inserção profissional correspondia ao *momento* em que se transitava do espaço educativo para o espaço do emprego, sem que essa transição fosse objecto de grandes dificuldades ou questionamentos e sem se sentir, por isso, necessidade de a analisar e conceptualizar.

Por outro lado, no caso das perspectivas teóricas mais recentes de entre as que foram referidas (como é o caso, nomeadamente, da Teoria da Regulação e da Abordagem do Sistema de Emprego), constata-se que centram a sua análise no mercado de trabalho e na identificação das variáveis e dinâmicas do seu funcionamento. Desta forma, não conferem grande atenção à questão da inserção profissional, admitindo que existe um *momento* em que os trabalhadores transitam do espaço educativo para o espaço profissional, mas não questionando ou analisando essa transição.

Não obstante, consideramos inegável a importância de considerar estas teorias e abordagens teóricas, na medida em que constituem as *visões tradicionais* sobre as quais assentam os primeiros trabalhos empíricos sobre inserção profissional e também porque influenciam pelo

menos parcialmente, ainda hoje, as nossas perspectivas científicas e os debates sociais sobre esta matéria. Neste sentido, as teorias e perspectivas sucintamente descritas neste capítulo constituem os fundamentos para a construção de um enquadramento teórico e conceptual da questão da inserção profissional, bem como das articulações entre ensino superior e trabalho/emprego.

Assim, parece-nos importante registar os seguintes aspectos. A Teoria do Capital Humano constitui uma referência teórica inaugural e incontornável no campo de investigação das relações entre educação e trabalho/emprego. Na verdade, esta perspectiva teórica permitiu, por um lado, introduzir o factor educação na análise do crescimento económico e do mercado de trabalho e, por outro lado, considerar a educação como um investimento e não como um bem de consumo. No entanto, nas suas versões iniciais, a relação entre educação e emprego ou crescimento económico era estabelecida de uma forma directa e inequívoca, a qual é hoje posta em causa e questionada.

Das variantes à versão original da Teoria do Capital Humano, referimo-nos designadamente às Teorias do Sinal e do Filtro, decorre a necessidade e importância de considerar também outras características individuais dos sujeitos, para além do nível e tipo do diploma, como sejam o sexo, a idade,... no confronto da educação com o mercado de trabalho. Também é de sublinhar, com base nas Teorias do Sinal e do Filtro, o questionamento sobre se a elevação dos níveis de escolaridade significa necessariamente um aumento do nível de produtividade ou, em vez disso, se simplesmente indica quais os indivíduos que potencialmente se poderão tornar mais produtivos no mercado de trabalho.

Com efeito, dos desenvolvimentos posteriores da Teoria do Capital Humano decorre, por um lado, o reconhecimento de que a qualificação profissional se constrói ao longo da vida activa com base em contributos da experiência profissional dos sujeitos e, por outro lado, a ideia de que o investimento em educação tem retorno financeiro a nível individual mas a dúvida sobre até que ponto significa melhoria da produtividade e crescimento económico. Ou seja, alguns pressupostos iniciais deste corpo teórico e algumas das críticas levantadas pelas suas variantes, têm vindo a ser re-equacionados à luz dos resultados da investigação, contribuindo para perceber de forma mais complexa a relação entre educação e trabalho/emprego.

A Teoria do Capital Humano, ao introduzir a educação na análise do mercado de trabalho, revela-nos a heterogeneidade da oferta de mão-de-obra. Ora, a perspectiva da Sociologia das Desigualdades Escolares reforça a noção, de algum modo já subjacente às Teorias do Sinal e do Filtro, de que é importante ter em conta variáveis sociais de caracterização dos indivíduos (como por exemplo a origem social, sexo, etnia, entre outras) no estudo da inserção profissional para dar conta dessa heterogeneidade da mão-de-obra. Isto, na medida em que as variáveis sociais referidas influem nas escolhas e opções dos indivíduos, condicionando a forma como constroem os seus percursos escolares e profissionais.

No que diz respeito à oferta de emprego, pelo lado das empresas e outras instituições empregadoras, as teorias sobre o mercado de trabalho (Teoria da Segmentação, Teoria da Regulação, Abordagem do Sistema de Emprego) têm vindo a evidenciar a heterogeneidade de factores e dimensões que interferem no funcionamento desse mercado. Designadamente, estas perspectivas teóricas têm vindo a sublinhar que no funcionamento do mercado de trabalho não interferem apenas factores económicos, mas também factores de tipo social e cultural.

As abordagens teóricas das relações entre ensino superior e trabalho/emprego, e de algum modo também a abordagem do Sistema de Emprego, revelam-nos a tentativa de analisar articuladamente educação e trabalho/emprego através, designadamente, do planeamento educativo tendo em conta as necessidades da economia (caso da Abordagem das Necessidades de Recursos Humanos), bem como permitem sublinhar a importância de integrar elementos que decorrem das dinâmicas individuais da procura de educação (Abordagem da Procura Social de Educação).

Esboço de alguns fundamentos da investigação sobre inserção profissional

A síntese que acabamos de efectuar tem por objectivo a clarificação dos contributos destas teorias e abordagens teóricas, de modo a podermos delinear, no plano teórico e conceptual, o campo de investigação da inserção profissional e das relações entre ensino superior e trabalho/emprego. No entanto, sabemos que qualquer uma destas abordagens tem sido objecto de críticas e desenvolvimentos posteriores até porque, sobretudo desde os anos 70, as suas versões iniciais se revelaram insuficientes para a interpretação e explicação das mudanças que desde então ocorreram.

Dos contributos identificados, decorrentes das teorias e abordagens teóricas referenciadas, parece-nos importante sublinhar o reconhecimento da heterogeneidade de factores intervenientes, quer do lado de quem procura emprego quer de quem o oferece. Para além disto, essa heterogeneidade significa que não se tratam apenas de aspectos de ordem económica, mas também de elementos de natureza social e cultural que interferem na relação entre oferta e procura de emprego.

O progressivo reconhecimento da heterogeneidade de factores intervenientes na relação entre educação e trabalho/emprego, traduz-se numa complexificação crescente do modo como se perspectiva a inserção profissional. Ou seja, esta não pode ser entendida simplesmente como um *momento* em que se articulam diplomas e postos de trabalho, pois envolve uma multiplicidade de dimensões e factores que influenciam essa articulação. É neste sentido que, em nosso entender, as teorias e abordagens teóricas enunciadas contribuem para começarmos a compreender a inserção profissional como um *processo multidimensional* que envolve um conjunto de actores e factores diversificados, não sendo simplesmente o resultado de opções individuais que têm por base uma racionalidade económica.

Capítulo 6 – Da inserção profissional como *percurso* à inserção profissional enquanto *processo*: perspectivas teóricas sobre o conceito

A expressão *inserção profissional* é utilizada para referenciar fenómenos que importa analisar nas sociedades contemporâneas e que dizem respeito à passagem entre diferentes espaços da existência dos indivíduos, nomeadamente entre espaços de educação e espaços de trabalho/emprego. Trata-se de uma linha de investigação que se pode incluir num domínio mais amplo que se ocupa das relações entre educação e trabalho/emprego.

Neste capítulo, iremos sistematizar um conjunto de trabalhos de reflexão teórica que se centram no conceito de inserção profissional (ou em noções próximas como “transição” ou “entrada na vida adulta”) e não, de forma mais genérica, nas relações entre ensino superior e trabalho/emprego. Mais uma vez referimos que não temos a pretensão de ser exaustivos, apresentando todos os trabalhos realizados sobre esta matéria, mas julgamos ter conseguido reunir aqueles que são mais relevantes e influentes na reflexão sobre a questão da inserção profissional. Na apresentação não seguimos critérios cronológicos, procurando organizar, de forma temática, os vários contributos considerados.

1 – A inserção profissional como um processo contextualizado

As dificuldades de emprego (desemprego e/ou precarização do emprego) que os jovens começaram a sentir com maior intensidade a partir dos anos 80 do século XX, levam a pôr em causa a noção de inserção profissional como um percurso sequencial entre educação e trabalho/emprego, em que quanto mais elevado o nível da educação/formação inicial melhor seria o emprego obtido. A própria noção de inserção profissional torna-se objecto de debate social e teórico.

Apresentam-se em seguida as abordagens de três autores – Olivier Galland, José Rose e Michel Vernières – que têm em comum a procura de equacionar a inserção profissional como um processo condicionado, por um lado, pela alteração dos modelos de entrada na vida adulta (caso da perspectiva de Galland), por outro lado, pelas políticas e estratégias de empresas e do Estado (caso da abordagem de Rose) e, por outro lado ainda, pelos empregadores e

respectivos modos de gestão da mão-de-obra bem como pela relação do indivíduo com o emprego (caso da análise de Vernières).

1.1 - Os modelos de “entrada na vida adulta”: a abordagem de Galland

Formatted: Bullets and Numbering

Na abordagem de Olivier Galland¹⁹, a inserção profissional é um dos acontecimentos da entrada na vida adulta que coexiste com a saída do sistema educativo, com a partida da família de origem, com o estabelecimento de relações matrimoniais e com a constituição de uma nova família (Galland, 1984 e 1985). Ou seja, na perspectiva deste autor, a inserção profissional é uma componente, entre outras, do processo de entrada na vida adulta.

Na leitura de Galland, os vários acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta foram durante muito tempo quase simultâneos, mas na actualidade estão longe de coincidir. Assim, o autor considera que se assiste à passagem de um “modelo de instalação” (em que a entrada na vida adulta é marcada pela ocorrência em simultâneo de diferentes acontecimentos: início da vida profissional, casamento e partida da família de origem) para um “modelo de experimentação” (modo progressivo de acesso à vida adulta, em que os acontecimentos referidos não ocorrem necessariamente em simultâneo) (Galland, 1984).

Neste contexto, o autor identifica duas tendências contraditórias: os jovens que cada vez mais cedo deixam a família de origem e os jovens que retardam esse momento por dificuldades de estabilização no plano profissional. Trata-se, afinal, de sublinhar que as decisões dos jovens, na fase de inserção profissional, podem ser influenciadas pelas suas responsabilidades familiares e/ou pelo percurso escolar e profissional do seu cônjuge. O mesmo autor salientou, ainda, que estas opções dos jovens, na fase de inserção profissional, variam consoante o sexo e a origem social.

A abordagem de Galland traduz-se, assim, em enquadrar a inserção profissional num percurso individual de entrada na vida adulta. A grande vantagem desta abordagem poderá ser a de permitir ter em conta outros acontecimentos da vida do sujeito, que estão intrinsecamente ligados à inserção profissional e que a condicionam, evidenciando a necessidade de ter em conta as características específicas do percurso de cada jovem e os seus modos de entrada na

¹⁹ Olivier Galland é um sociólogo francês membro do “Observatoire Sociologique du Changement” do CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), privilegiando como temas de pesquisa as gerações, os jovens, a mudança social, a sociologia comparada e o ensino superior.

vida adulta na análise da inserção profissional. Esta vantagem pode constituir uma limitação, se significar que não se analisa em maior detalhe a inserção profissional no contexto da relação entre educação e trabalho/emprego.

1.2 - A “transição profissional”: a abordagem de Rose

Formatted: Bullets and Numbering

Para José Rose²⁰, a inserção profissional deve ser referenciada como um processo de “transição profissional”. A utilização desta designação pretende significar uma ruptura com explicações que evocam as responsabilidades individuais na análise da inserção, sublinhando que esta conhece um processo de institucionalização crescente e que tem um carácter socialmente estruturado (Rose, 1996).

Noutros termos, a insistência na ideia de “transição profissional” enquadra-se, de algum modo, na forma como a Teoria da Regulação interpreta o funcionamento do mercado de trabalho. Aliás, Rose critica a Teoria da Segmentação pelo facto de esta atribuir um papel hegemónico à empresa no funcionamento do mercado de trabalho, sublinhando a necessidade de ter em conta, na análise deste funcionamento, uma multiplicidade de factores que fazem da “transição profissional” um processo socialmente estruturado.

O autor desenvolve, assim, uma abordagem mais estrutural centrada nas políticas e estratégias dos actores (Estado e empresas), conferindo uma importância primordial ao carácter socialmente organizado do processo de inserção e atribuindo menor relevo à análise do fenómeno enquanto trajetória individual. Aliás, a análise de Rose dá lugar, como refere Trottier (2001), a um debate em torno da verdadeira possibilidade de os jovens construírem estratégias de inserção profissional, tendo em conta os múltiplos constrangimentos institucionais e estruturais em que exercem as suas opções.

Para Rose (1996), importa distinguir dois momentos na problematização da “transição profissional”, correspondendo um deles ao início dos anos 80 e o outro a meados dos anos 90. No primeiro caso, tratava-se de colocar a ênfase na articulação entre condições de produção de qualificações, de gestão de mobilidades e de transformação do sistema de remunerações, bem como no papel dos actores, designadamente as empresas e o Estado. No segundo momento, reconhece-se que se tem assistido a uma grande diversificação das formas e ritmos

²⁰ José Rose é professor na Universidade de Nancy e tem integrado grupos de investigação centrados nas relações entre educação e emprego nos domínios disciplinares da Economia e da Sociologia.

de transição profissional, das modalidades de organização dessa fase e das trajectórias e comportamentos dos protagonistas desses processos, ao mesmo tempo que se verifica a expansão do desemprego e da precarização de emprego, assumindo o Estado uma intervenção crescente neste domínio.

Neste contexto, na perspectiva do autor, a inserção profissional deve ser entendida como um processo cada vez mais longo, complexo e relativamente autónomo por relação com os períodos de formação e de emprego. Um tal processo é vivenciado por um número crescente de pessoas e engloba estados de formação, emprego e desemprego, não podendo ser ignoradas as suas dimensões institucionais e o seu carácter socialmente estruturado.

A grande vantagem desta abordagem é a de colocar em relevo as dimensões mais institucionais do processo de inserção profissional permitindo situá-lo num contexto macro, ao mesmo tempo que se salienta o papel do Estado e das entidades empregadoras no modo como o mesmo decorre. É também de notar que, ao considerar que a inserção profissional engloba estados de formação, emprego e desemprego, a abordagem de Rose não se enquadra nas perspectivas que postulam uma relação directa e inequívoca entre educação e trabalho/emprego (como é o caso da versão original da Teoria do Capital Humano). Pelo contrário, esta abordagem teórica contribui para a compreensão da inserção profissional como um período em que se regista uma dinâmica de socialização, na qual se constrói a relação entre educação e trabalho/emprego e se assegura a inscrição dos indivíduos nas relações de emprego e trabalho.

Porém, ao desenvolver esta abordagem, Rose não tem em consideração as características e estratégias individuais que podem influenciar a inserção profissional, entendendo esta sobretudo como o resultado, quer de políticas e estratégias das empresas e do Estado, quer como expressão de fenómenos estruturais de aumento do desemprego e da precarização do emprego.

1.3 - A “inserção profissional” na perspectiva de Vernières

Para Michel Vernières²¹, a inserção profissional é vista como um processo através do qual os indivíduos que nunca pertenceram à população activa acedem a uma “posição estabilizada” no sistema de emprego. Neste sentido, o termo “inserção” deve ser reservado aqueles que nunca pertenceram à população activa, reservando-se o termo “re – inserção” para os trabalhadores que já têm alguma experiência profissional e que voltam a entrar na população activa após um período, por exemplo, de desemprego (Vernières, 1997).

A identificação do início do processo de inserção profissional não apresenta, na visão deste autor, grandes dificuldades, correspondendo ao momento em que a pessoa pela primeira vez realiza uma actividade produtiva ou a procura. O final do processo de inserção é delimitado com base na obtenção de uma “posição estabilizada”, o que não significa necessariamente um emprego estável com um contrato a tempo indeterminado, mas sim um posicionamento perante o emprego que se traduz na capacidade do indivíduo se manter empregado, ainda que o possa fazer por uma sequência continuada de contratos a prazo²² (Vernières, 1997).

Para este autor é essencial considerar, na análise da inserção, elementos como o Estado e os empregadores em geral, com os seus respectivos modos de gestão da mão-de-obra, bem como a relação de cada indivíduo com o seu emprego. A sua abordagem tem, então, pontos de proximidade com a perspectiva da Teoria da Regulação e com a abordagem de Rose. De facto, Vernières considera que o processo de inserção profissional engloba estados de aprendizagem, emprego e desemprego, estabelecendo que o mesmo tem a aquisição de qualificação como finalidade económica. Deste modo, questionam-se os quadros de interpretação da relação entre educação e trabalho/emprego como uma passagem instantânea e directa, tal como se postulava nas versões iniciais da Teoria do Capital Humano.

Assim, as dificuldades de inserção explicam-se principalmente pelos modos de gestão da mão-de-obra privilegiados pelos empregadores, bem como pela situação geral do mercado de trabalho e pela área, natureza e nível da formação do indivíduo. Nomeadamente, o autor

²¹ Michel Vernières trabalha na Universidade de Paris I, desenvolvendo investigação sobre as relações emprego – formação - desenvolvimento no quadro de uma unidade de investigação em Ciências Económicas.

²² Esta opção de Vernières traduz o reconhecimento de que o acesso a empregos estáveis com um contrato sem termo é cada vez mais raro no quadro do mercado de emprego actual.

afirma que os indicadores de inserção profissional²³ são mais favoráveis no caso de sujeitos com níveis de escolaridade mais elevados e provenientes de formações não terciárias. Há ainda outros factores, que o autor considera secundários, a ter em conta na explicação das dificuldades de inserção, como seja o sexo, a idade e a região em que se habita (Vernières, 1997).

A vantagem da abordagem de Vernières consiste, fundamentalmente, no facto de chamar a atenção para a importância das políticas estatais de inserção, salientando a importância do factor modos de gestão da mão-de-obra nas organizações de trabalho e dando relevo, para além disso, à relação pessoal do indivíduo com o emprego em detrimento do carácter jurídico e formal do mesmo. No entanto, no quadro da abordagem de Vernières, é conferido menor relevo à análise do fenómeno da inserção profissional enquanto trajectória individual e enquanto resultado da interacção entre várias dimensões.

2 - A inserção profissional como um processo de construção pessoal e social

Mais do que enquadrar a inserção profissional nas suas condicionantes estruturais ou analisá-la como uma das dimensões da entrada na vida adulta, as abordagens teóricas que em seguida se apresentam correspondem a tentativas de problematizar a noção de inserção profissional enquanto processo de construção pessoal e social na fase de passagem do espaço da educação para o espaço do emprego. Trata-se de um conjunto de perspectivas em que a relação directa e mecânica entre educação e trabalho/emprego não é aceite como pressuposto, estando subjacente a preocupação em desocultar as lógicas, mecanismos e objectivos do período de inserção profissional.

2.1 – A inserção profissional como realização do projecto de vida do indivíduo: as abordagens de Jean Vincens e Claude Trottier

Formatted: Bullets and Numbering

É comum atribuir-se a Jean Vincens o primeiro esforço de problematização teórica da noção de inserção profissional (Oliveira, 1998; Tanguy 1986; entre outros), parecendo-nos que complementos importantes à sua abordagem são avançados pelo trabalho da equipa de Claude Trottier. No seu conjunto, estas duas abordagens permitem entender a inserção profissional

²³ O autor refere-se, neste caso, aos indicadores *clássicos* de inserção profissional que são, no seu entender, as taxas de desemprego, as taxas de emprego, a duração do tempo de espera até obter emprego, entre outros (Vernières, 1997).

enquanto processo individual, o qual implica a realização do projecto profissional e de vida do indivíduo que protagoniza esse processo.

A abordagem de Jean Vincens

No seu trabalho de problematização da noção de inserção profissional de início dos anos 80, Jean Vincens²⁴ pretende demarcar-se das abordagens economistas baseadas em inquéritos quantitativos limitados à recolha de factos, procurando explorar a ideia de que o processo de inserção é individual e tem subjacente uma intenção por parte do indivíduo.

Para assinalar o início do período de inserção, Vincens (1981) indica que se trata de uma mudança na utilização do tempo, deixando a pessoa de partilhar o tempo entre lazer, estudos e trabalho não remunerado para consagrar algum tempo a um emprego remunerado ou à procura de emprego. Para assinalar o final do período de inserção, o autor afirma que o sujeito terá de cessar a utilização de tempo consagrada à procura de emprego (ou aos estudos destinados a permitir o acesso a um outro emprego), ao mesmo tempo que esse sujeito considera ter um emprego *durável*, pois não pensa procurar outro no futuro (Vincens, 1981).

Assim, na perspectiva de Vincens, a análise da inserção não consiste apenas na descrição do percurso que separa a decisão de entrar na vida activa e a obtenção do primeiro emprego, mas estende-se até à realização do projecto profissional e de vida do indivíduo que consiste, para o mesmo autor, num emprego *durável*. Neste sentido, a inserção também não aparece, na formulação deste autor, como um momento instantâneo, mas sim como um processo inscrito no tempo, o qual conduz à realização do projecto de vida do indivíduo.

De acordo com vários autores (Trottier, Perron e Diambomba, 1995; Tanguy, 1986), a grande novidade introduzida pela problematização de Vincens é, justamente, a de equacionar a inserção profissional como um processo em que o sujeito tem uma intenção que é a de realizar o seu projecto. Tal noção permite ter em conta o sujeito e a sua subjectividade, recusando visões segundo as quais as decisões dos indivíduos em matéria de educação e trabalho/emprego ou seriam orientadas apenas por avaliações da relação custo - benefício

²⁴ Jean Vincens é professor de Ciências Económicas na Universidade de Toulouse, tendo vindo a contribuir para desenvolver as relações entre Economia do Trabalho e da Educação através da abordagem de matérias como a valorização dos recursos humanos ou o funcionamento dos sistemas educativos.

dessas decisões ou resultariam simplesmente de condicionantes relacionadas com o modo de funcionamento do mercado de trabalho²⁵.

Porém, esta problematização de Vincens tem uma grande limitação que corresponde ao postulado de que o indivíduo tem, no momento em que inicia o seu processo de inserção profissional, um projecto profissional e de vida claramente definido. Ora, como sublinha Dubet (citado por Felouzis e Sembel, 1995, p. 47), a construção de um projecto pessoal traduz-se em “processus d’ajustement successifs grâce auxquels les étudiants finissent par construire un projet possible et qui soit en même temps le leur”, ou seja, os projectos pessoais dos sujeitos estão em constante reformulação.

Num trabalho mais recente, Vincens (1997) defende que o estado de inserção profissional, ou seja o final do período de inserção, pode ser identificado recorrendo a um dos dois pólos: o da interioridade e o da exterioridade. No primeiro caso, o investigador pergunta aos indivíduos se o termo inserção tem sentido e qual é esse sentido, o que encerra uma diversidade de definições permitindo ter em conta o sujeito e a sua subjectividade. Mas, no segundo caso, a definição do final do período de inserção é escolhida pelo investigador em função dos objectivos do seu estudo e das propriedades que ele entende dar ao estado de inserção.

Neste segundo caso, Vincens (1997) propõe aquilo que designa de “definição convencional de inserção profissional”. O objectivo desta definição é, simultaneamente, facilitar a harmonização das várias medidas de inserção e fornecer uma base para tornar as investigações mais precisas. Trata-se, afinal, de adoptar uma convenção semelhante às que são utilizadas para calcular as taxas de desemprego ou a população activa, permitindo comparações rigorosas entre vários contextos espaciais e temporais.

Esta definição convencional de inserção profissional, na proposta de Vincens (1997), teria por base o cálculo do número de indivíduos de uma dada geração que trabalharam uma determinada percentagem de tempo desde a sua entrada na vida activa ou que esperam trabalhar regularmente nos 12 meses seguintes. Assim sendo, a inserção profissional corresponde à capacidade do indivíduo se manter profissionalmente activo, ainda que com interrupções e paragens no seu percurso.

²⁵ Esta novidade introduzida por Vincens pode ser vista como sendo semelhante à renovação “sociologista” das abordagens do mercado de trabalho identificada por Rodrigues (1992). Nos dois casos o que está em causa é questionar que os indivíduos escolham e se comportem em função de uma racionalidade estritamente económica.

A abordagem da equipa de Claude Trottier

Tendo por base a problematização da noção de inserção profissional tal como é inicialmente entendida por Jean Vincens, Claude Trottier²⁶ procura complementá-la num dos seus pontos mais críticos: o do comportamento racional do indivíduo que procura um emprego que esteja em relação com o seu projecto de vida. Este autor sublinha que o processo de inserção profissional é também um período complexo de socialização e de construção identitária, ao longo do qual o indivíduo vai formulando o seu projecto de vida. Quer dizer, Trottier admite que o projecto profissional e de vida do indivíduo não está definitivamente delimitado no momento em que este inicia o seu processo de inserção profissional.

Assim sendo, como nos dizem os autores (Trottier, Laforce, Cloutier, 1998, p. 340), “les difficultés d’insertion ne tiennent pas uniquement aux contraintes du marché du travail ou à la conjoncture économique, mais au caractère flou de leur propre identité ou à la dynamique relationnelle que suppose la corroboration de leur identité para autrui.” O que significa que, para além de fenómenos estruturais como, por exemplo, o desemprego e precarização do emprego, as dificuldades de inserção podem também ter origem na forma mais ou menos clara como cada sujeito define o seu projecto e identidade profissionais.

Na verdade, nem todos os jovens têm estratégias de inserção previamente e claramente definidas. Para alguns, as decisões tomadas em matéria de inserção profissional baseiam-se num plano explícito de futuro fundamentado numa análise dos objectivos de longo prazo e dos recursos disponíveis para os atingir, o qual pressupõe uma identidade e projecto profissional já relativamente definidos e estabilizados. A estes indivíduos portadores de “estratégias deliberadas”, os autores (Trottier et al., 1998) opõem os que têm “estratégias emergentes”, ou seja, indivíduos cujas decisões em matéria de inserção profissional são tomadas em separado, não obedecendo a uma identificação dos objectivos de longo prazo, mas em função dos constrangimentos, oportunidades e recursos disponíveis no momento.

Também Trottier procura identificar o início e o fim do período de inserção profissional. O autor concorda genericamente com Vincens, ao afirmar que o período de inserção começa

²⁶ Claude Trottier é sociólogo e professor de Ciências da Educação na Universidade Laval, sendo membro do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre Educação e Vida no Trabalho.

quando o indivíduo deixa de partilhar o seu tempo entre o lazer, os estudos e o trabalho não remunerado para dedicar tempo à procura de emprego ou a uma actividade remunerada.

No entanto, nos indicadores apontados para identificar o final do período de inserção Trottier demarca-se da abordagem inicial de Vincens, apresentando alguma convergência com a “definição convencional de inserção profissional” formulada mais recentemente por Vincens. Com efeito, para Trottier os indicadores que indicam o final do período de inserção incluem: o facto de o indivíduo deixar de dedicar tempo à procura de emprego ou aos estudos que visam a obtenção de um emprego, o facto de o indivíduo ter um emprego que se prevê de longo prazo ou que corresponde aquele que o indivíduo considera que deve conservar em função dos seus planos iniciais, da informação que assimilou durante o período da procura de emprego e da percepção que tem sobre os constrangimentos e competição no mercado de trabalho.

Assim sendo, para Trottier, Cloutier e Laforce (1996), e com base num estudo empírico, torna-se possível que os diplomados estejam “integrados” (têm um emprego permanente a tempo inteiro em que planeiam fazer uma carreira), “em processo de integração” (ou trabalham a tempo inteiro num emprego no qual não planeiam fazer carreira ou num emprego temporário no qual planeiam fazer carreira ou trabalham a tempo parcial) ou ainda “inactivos” (não trabalham e não procuram emprego).

A vantagem da abordagem de Trottier, complementar à problematização de Vincens, consiste em introduzir a ideia de que o projecto profissional e de vida dos indivíduos se vai construindo progressivamente durante o período de inserção e ao longo da vida profissional. Desta forma, se alguns sujeitos poderão não ter um projecto claramente definido no momento em que iniciam o seu processo de inserção profissional, outros sujeitos poderão ter um tal projecto claramente definido mas vir a alterá-lo substancialmente no decorrer do período de inserção.

No entanto, utilizando estes critérios para identificar o final do período de inserção, torna-se difícil diferenciar processos de inserção profissional e processos de mobilidade profissional. Quando se pode dizer que terminou o processo de inserção se o projecto profissional e de vida dos indivíduos sofre constantemente alterações? No limite, poderíamos dizer que o processo de inserção profissional decorre durante todo o percurso profissional do indivíduo, na medida

em que o sujeito vai construindo o seu projecto e procurando novas situações de emprego mais ajustadas a esse mesmo projecto. Assim sendo, como distinguir processos de inserção profissional e processos de mobilidade profissional que ocorrem ao longo de toda a vida activa?

Não esquecendo as limitações que acabamos de identificar, parece-nos que a abordagem de Troittier tem o mérito de permitir perceber, como já apontava Vincens, que o processo de inserção profissional pode não terminar com a obtenção de uma situação profissional e contratual estável. Pelo contrário, inserir-se profissionalmente implica a realização do projecto do indivíduo, a correspondência entre formação e emprego (a qual vai sendo construída progressivamente à medida que se constroi o plano de carreira e não é dada automaticamente com o diploma), o envolvimento e integração dos diplomados no meio profissional, bem como a sua formação.

2.2 - A inserção profissional na sua dupla dimensão estrutural e individual: as abordagens de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger e de Claude Dubar

Formatted: Bullets and Numbering

As abordagens que em seguida apresentamos, desenvolvidas por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger e por Claude Dubar, têm pontos em comum com a problematização de Troittier²⁷. Com efeito, também estes autores entendem a inserção profissional como um processo ao longo do qual o indivíduo vai construindo a sua identidade e o seu projecto profissional e de vida. Porém, no caso das abordagens que agora apresentamos, uma maior preocupação parece ser colocada na tentativa de perceber a articulação entre constrangimentos estruturais e condicionantes individuais/estratégicas do processo de inserção profissional²⁸.

A abordagem de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger

Partindo do pressuposto de que a estabilidade de emprego não é sempre uma prioridade na busca de inserção profissional, os momentos de emprego precário ou de desemprego não são entendidos como simples momentos de espera, podendo constituir momentos de

²⁷ Possivelmente, em grande parte, porque todos estes autores têm em comum o domínio disciplinar da Sociologia, como formação académica e/ou como campo de investigação.

²⁸ Esta preocupação significa que se introduz no campo da inserção profissional um debate teórico central da Sociologia centrado na relação entre indivíduo e estrutura. Este debate consiste actualmente, de forma muito simples e sucinta, no dilema sobre a forma de equilibrar e conciliar dois aspectos: a criação/produção da sociedade pelos indivíduos e o modo como os indivíduos são produto/resultado da sociedade de que fazem parte (ver, por exemplo, Giddens, 1993).

aprendizagem ou auto - conhecimento que permitem ir construindo preferências e identidades. A inserção profissional é vista, por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger²⁹, como um processo construído ao longo do qual os indivíduos operacionalizam estratégias que lhes permitem delimitar a sua identidade social e profissional.

Neste sentido, a inserção profissional tem de ser pensada sob a forma de um continuum que vai do pólo da “desafiliação social” ao da “integração profissional”, cobrindo uma multiplicidade de situações que só têm coerência em função do itinerário de cada indivíduo. Este continuum torna impossível aceitar as dicotomias clássicas do tipo trabalho produtivo/trabalho não produtivo, para pensar a diferença entre “actividade” e “não actividade” (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995).

As dinâmicas identitárias, nomeadamente a clareza com que o indivíduo é capaz de formular o seu projecto profissional, poderão ser uma condicionante do processo de inserção profissional, mas as dificuldades também podem ter origem em constrangimentos estruturais do mercado de trabalho.

Aliás, para Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995), importa construir um quadro de análise da inserção que permita perceber, justamente, a interligação de dois níveis de análise – individual e estrutural – que consideram estar “ligados geneticamente”. Para tal, os autores desenvolvem, simultaneamente, abordagens biográficas e interaccionistas com o objectivo de pôr em evidência dinâmicas pessoais e sociais de inserção profissional, as quais resultam da articulação estrutural/individual e não são analisáveis utilizando as abordagens tradicionais da inserção.

A perspectiva destes investigadores permite, então, equacionar o processo de inserção profissional como sendo condicionado por factores estruturais e estratégicos e como um período autónomo dos períodos de formação e de emprego. Privilegia-se a análise das estratégias dos indivíduos que, enquanto protagonistas dos processos de inserção profissional, constroem os seus percursos escolares e profissionais no quadro de determinantes estruturais características de um dado tempo e de um dado espaço.

²⁹ Chantal Nicole-Drancourt é investigadora no Centro de Estudos do Emprego, pertencente ao CNRS – Centre National de Recherche Scientifique – em França. Laurence Roulleau-Berger também investiga no CNRS nas áreas da socialização e da Economia e Sociologia do Trabalho.

No entanto, a abordagem de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger apresenta limitações no que diz respeito à articulação entre educação e trabalho/emprego, observando a inserção profissional sobretudo na sua dimensão de construção identitária e não dando relevo a outras dimensões (como, por exemplo, a correspondência entre formação e emprego, bem como os saberes e competências aí envolvidos).

A abordagem de Claude Dubar

Também para Claude Dubar³⁰, à semelhança dos autores anteriores, os diferentes tipos de percurso de inserção podem ser interpretados como a expressão de diferenças nas dinâmicas identitárias. Também para este autor, a inserção profissional não corresponde simplesmente à estabilização no mercado de trabalho, mas constitui um processo de socialização profissional que está dependente de duas dimensões: as biografias individuais e as organizações produtivas. Assim sendo, Dubar (Dubar e Sainsalieu, 1992 e Dubar, 1991) constrói e desenvolve o conceito de “formas identitárias” numa perspectiva que pretende escapar à oposição indivíduo - estrutura e tornar complementares estas duas abordagens tradicionalmente separadas.

No contexto da perspectiva deste autor, a inserção profissional não é entendida como correspondendo a uma estabilização no mercado de trabalho, mas sim como um processo de socialização que conduz à construção da identidade pessoal e profissional do indivíduo através de mecanismos biográficos e relacionais (Dubar, 1991). Na verdade, para Dubar existe uma dimensão biográfica na construção identitária, a qual pressupõe uma transacção interna ao indivíduo em que se confrontam a *identidade virtual* do indivíduo (delimitada pelas estruturas e grupos sociais em que o sujeito se integra) e a sua *identidade real* (decorrente das trajectórias vividas). Importa ainda salientar, segundo o mesmo autor, a existência de uma dimensão relacional da construção identitária, em que se confrontam a *identidade para si* (ou seja, a imagem que o sujeito tem de si próprio) e a *identidade para outros* (quer dizer, a imagem que lhe é atribuída pelos outros).

O processo de construção identitária, assente nos mecanismos descritos, acontece durante todo o percurso de vida do indivíduo, estando a identidade em permanente construção e

³⁰ Claude Dubar é sociólogo e professor na Universidade de Versailles Saint-Quentin, interessando-se pelas questões da relação entre educação – trabalho - emprego e desenvolvendo pesquisa sobre formação nas empresas, inserção social de jovens e identidades.

reformulação. Neste quadro, a fase de inserção profissional é o período ao longo do qual o indivíduo, através da progressiva tomada de consciência do valor das suas capacidades e qualificações, procede à “consolidação” de uma primeira identidade profissional, cuja “construção” já teria começado durante a frequência da formação inicial. Em momentos posteriores da vida profissional, o acesso a responsabilidades origina um certo “reconhecimento” da identidade e, por fim, a passagem à reforma traduz-se num certo “envelhecimento” da identidade (Dubar, 1991)

A vantagem da abordagem de Dubar consiste na possibilidade de introduzir perspectivas de análise que permitem equacionar a fase de inserção profissional como um período biográfico em que se constrói a identidade, favorecendo-se, simultaneamente, a compreensão dos mecanismos desse processo de construção identitária. Porém, neste quadro, não é possível analisar, de forma aprofundada, as articulações entre educação e emprego, bem como as relações entre conteúdos da formação académica e do trabalho.

Importa, também, salientar que se ao longo da vida profissional dos indivíduos vão existindo diferentes momentos de (re)definição identitária e de socialização profissional, torna-se difícil delimitar o início e o fim do processo de inserção. Se durante toda a sua vida, o sujeito constrói progressivamente a sua identidade pessoal e profissional, como diferenciar a socialização profissional de inserção de outros tipos de socialização profissional que podem ocorrer ao longo do percurso de vida dos sujeitos? Como assinalar o final do período de socialização profissional de inserção? Encontramos aqui uma dificuldade que os esforços de problematização de Vincens e Trottier também evidenciam, quando se constata a dificuldade em distinguir inserção profissional e mobilidade profissional.

Para além disso, admitindo, como Dubar, que a estruturação da identidade do indivíduo ocorre ao longo de todo o seu percurso de vida e, nomeadamente, ao longo da sua trajetória escolar, torna-se também difícil demarcar o começo do período de inserção. No limite, o período de inserção teria início quando o indivíduo ingressa no sistema educativo, ou mesmo antes disso, na medida em que ao longo de todo esse tempo vai estruturando progressivamente a sua identidade social que é indissociável da identidade profissional³¹.

³¹ De facto, nos termos de Dubar (1991), a identidade social corresponde à “identidade geral” no quadro da qual se enquadram as “identidades especializadas” (identidade profissional, cultural, política,...) que a constituem. Qualquer momento de transformação, incerteza e instabilidade profissional, como por exemplo o período de inserção profissional, não deixará de se reflectir no equilíbrio entre as diferentes dimensões e na estruturação da identidade social.

3 – O conceito de processo de inserção profissional: síntese dos contributos teóricos e primeiro esboço de delimitação

Contributos das perspectivas teóricas referenciadas

Como referimos anteriormente, neste capítulo reunimos um conjunto de perspectivas teóricas sobre o conceito de inserção profissional entendido enquanto *processo*, as quais emergem no contexto empírico que começa a delinear-se a partir das profundas crises económicas e sociais dos anos 70. Esta situação de crise faz com que a inserção profissional passe a ser um fenómeno que importa analisar e conceptualizar, tendo em conta a sua visibilidade social crescente.

No quadro desse contexto empírico, o período de transição do espaço educativo para o espaço profissional alongou-se e complexificou-se, deixando a inserção profissional de poder ser equacionada como um momento bem delimitado no tempo. Tal situação conduziu ao levantamento de interrogações sobre o valor e utilidade do diploma de ensino superior para a vida profissional dos seus detentores e sobre o processo de inserção profissional destes diplomados.

Reconhecendo todas estas alterações, tornou-se habitual discutir as características (em mutação) dos *percursos* de inserção profissional dos diplomados após a obtenção de um diploma. Ora, a sistematização das propostas teóricas que temos vindo a referir torna bem evidente que, no delinear desses percursos, estão envolvidos um grande conjunto de variáveis e de factores pelo que, em nosso entender, é correcto dizer que os mesmos devem ser entendidos como *processos* multidimensionais.

Para alguns autores a inserção profissional é um objecto de estudo que decorre dos estudos sobre a juventude e que não pode ser dissociado da análise dos modelos de entrada na vida adulta (caso da perspectiva de Galland), ou seja, não pode ser analisada sem ter em conta outros acontecimentos (partida da família de origem, início da conjugalidade,...) que marcam a entrada na vida adulta. Para outros autores trata-se de um processo cada vez mais institucionalizado que não pode deixar de ser analisado na perspectiva das políticas e

estratégias das empresas e do Estado (caso das abordagens de Rose e Vernières), o que traduz alguma proximidade relativamente aos estudos sobre o mercado de trabalho. Há ainda autores que enfatizam a dimensão de realização de um projecto profissional e de vida que está implícita no processo de inserção profissional (caso das análises de Vincens e Trottier) e outros para quem, de forma similar, importa sublinhar que o período de inserção profissional é, simultaneamente, um período de socialização e de estruturação identitária (caso das problematizações de Dubar, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger).

Em síntese, encontramos-nos perante uma diversidade de perspectivas sobre o conceito de processo de inserção profissional, sublinhando cada uma delas a importância de um determinado aspecto e de um dado conjunto de factores e variáveis intervenientes no processo. Estas diferenças de abordagem entre os vários autores, encontram explicação nas diferentes *sensibilidades* de cada autor em função das suas formações disciplinares, campos de investigação privilegiados e preferências paradigmáticas e teóricas.

Esboço do conceito de processo de inserção profissional

No capítulo anterior, as teorias e abordagens teóricas referenciadas permitiram concluir que a inserção é um processo que envolve uma heterogeneidade de actores e de factores, quer de natureza económica quer de tipo social e cultural. No seguimento desta constatação, o capítulo que agora termina permite reforçar esta conclusão e identificar, de forma mais clara, alguns desses elementos constitutivos do processo de inserção profissional:

- a análise dos processos de inserção profissional deverá ter em conta outros acontecimentos contemporâneos na biografia do sujeito, como por exemplo a independência face à família de origem e a constituição de um núcleo conjugal próprio;
- a análise dos processos de inserção profissional deverá ter em consideração as modalidades de gestão de mão-de-obra postas em prática pelas instituições empregadoras, bem como as políticas estatais no domínio do emprego e formação;
- a análise dos processos de inserção profissional deverá introduzir elementos subjectivos relacionados com o significado pessoal do trabalho/emprego para o indivíduo que o desempenha, pois uma situação contratual estável poderá não

significar inserção, assim como o desemprego ou inactividade periódicos poderão corresponder a uma situação de inserção;

- a análise dos processos de inserção profissional deverá ter em atenção que, para além da obtenção de um emprego qualquer que ele seja, está em jogo ao longo desse período a construção e concretização de um projecto de vida, de uma identidade social e profissional assim como a socialização num dado espaço sócio-profissional.

Estes elementos, que importa equacionar para delimitar o conceito de processo de inserção profissional, estão subjacentes ao modelo de análise construído no quadro desta investigação³², mas não excluem, como é evidente, alguns pontos que parecem ficar em aberto para posterior debate e reflexão.

Um desses pontos é o dos critérios que marcam o início e o final do processo de inserção. No caso dos primeiros, a polémica parece ser menos acesa podendo considerar-se, na linha de alguns dos autores referenciados, que a inserção se inicia no momento da procura do primeiro emprego. Mas, no caso dos critérios que podem assinalar o final da inserção, torna-se especialmente difícil alcançar um consenso.

Se optarmos por critérios com um carácter mais *objectivo*, a noção de “posição estabilizada” no mercado de trabalho proposta por Vernières³³ ou a “definição convencional de inserção” proposta por Vincens³⁴ podem ser alternativas interessantes, em oposição à ideia tradicional de que a inserção profissional termina com a obtenção de um emprego estável com um contrato a tempo indeterminado (situação que parece ser cada vez mais rara no actual contexto económico e profissional).

Se optarmos por critérios com um carácter mais *subjectivo*, o final da inserção poderá ser indicado pelo facto de o indivíduo ter uma situação profissional e contratual que corresponde às suas aspirações e expectativas iniciais ou quando se sentir satisfeito com a sua situação no plano do emprego. No entanto, qualquer uma destas definições poderá ser discutível, uma vez

³² O modelo de análise é explicitado na Nota Conclusiva desta Parte II.

³³ Como referimos anteriormente, para Vernières (1997) a noção de “posição estabilizada” significa a capacidade de o indivíduo se manter empregado mesmo que seja através da passagem por uma sequência de situações contratuais instáveis e precárias.

³⁴ Como referimos anteriormente, para Vincens (1997) importa estabelecer uma “definição convencional de inserção” com base no cálculo do número de indivíduos de uma dada geração que trabalharam uma determinada percentagem de tempo desde a sua entrada na vida activa ou que esperam trabalhar regularmente nos 12 meses seguintes.

que as aspirações e expectativas dos sujeitos vão, previsivelmente, sofrer alterações ao longo do tempo, bem como a satisfação poderá ser alcançada e deixar mais tarde de se verificar.

Esta última constatação, conduz-nos a equacionar um outro ponto crítico do conceito de inserção profissional tal como tem vindo a ser delimitado, o qual corresponde à dificuldade em distinguir inserção profissional e mobilidade profissional. Com efeito, aceitando aqueles critérios de natureza subjectiva na identificação do final do período de inserção profissional, poderia admitir-se que esta decorre durante toda a vida dos sujeitos (confundindo-se assim com a mobilidade profissional), na medida em que os projectos e identidades dos sujeitos bem como as suas aspirações, expectativas e níveis de satisfação estão em constante construção e reformulação.

Capítulo 7 – O conceito de inserção profissional no quadro das relações entre ensino superior e trabalho/emprego

Qualquer concepção de inserção profissional (bem como os debates públicos em torno das questões de inserção profissional dos diplomados) tem subjacente um determinado modelo de articulação entre educação e trabalho/emprego. O objectivo deste segundo capítulo não consiste em clarificar o conceito de inserção profissional em si próprio, mas sim em enquadrar a reflexão sobre esse conceito no campo mais amplo dos modelos de articulação entre educação e trabalho/emprego que importa explicitar.

1 – Ensino superior e sociedade: duas abordagens contrastantes

Os debates públicos dos últimos anos questionam a utilidade do ensino superior para a sociedade, num contexto de redefinição do papel dos Estados e restrições de financiamento. As relações do ensino superior com a sociedade assumem assim uma maior visibilidade e, para compreender a diversidade de posições perante esta temática, consideramos útil dar conta de dois modelos de articulação entre ensino superior e sociedade.

As duas abordagens identificadas são ideais - tipo que não existem na sua forma pura na realidade, mas comportam a vantagem de permitir identificar dois posicionamentos opostos na discussão sobre a articulação entre ensino superior e sociedade. Ou seja, as duas abordagens contrastantes que em seguida apresentamos são dois pólos opostos, que admitem uma multiplicidade de posições intermédias, tornando-se importante explicitar os extremos para delimitar bem o campo das posições possíveis sobre esta matéria.

As abordagens de cariz funcionalista

Este primeiro tipo de abordagens pode também ser designado de “utilitaristas” (Conceição et al., 1998) ou ainda de “instrumentalistas” (Barnett, 1994). Estas abordagens distinguem-se pelo facto de assentarem no pressuposto de que o ensino superior tem uma *função*³⁵ relativamente à sociedade envolvente. Podemos dizer que esta visão funcionalista é

³⁵ Entendendo-se “função”, por analogia com o sentido que lhe é conferido no quadro da Biologia, como o papel desempenhado por um dado órgão (neste caso o ensino superior) no conjunto mais amplo em que se insere (neste caso a sociedade).

dominante, em geral, nos debates públicos sobre ensino superior, embora também possam existir membros do ensino superior que a defendam.

No quadro deste tipo de abordagens, o ensino superior é valorizado e avaliado tendo em conta a resposta que consegue dar às necessidades económicas e o contributo que oferece para o rendimento nacional. Quer dizer, trata-se de uma visão que assenta numa racionalidade técnico - instrumental, em que a educação é reduzida à sua função de preparação para o trabalho e de contributo para a economia. Neste quadro, a qualidade do sistema é determinada pela capacidade e/ou pela facilidade do diplomado em se inserir profissionalmente, sendo que o acesso ao ensino superior deverá ser condicionado pela tentativa de equilibrar os fluxos de entrada neste nível de ensino e a procura de profissionais com essa formação.

Neste contexto, a investigação é uma actividade secundária nas instituições de ensino superior e deverá ter como objectivo responder rapidamente a pedidos e necessidades do mundo económico e profissional. Quer dizer, neste tipo de abordagens a autonomia das instituições de ensino superior está limitada pela procura do mercado, tanto no que diz respeito ao ensino como no que se refere à investigação.

O ensino superior é descrito pelos defensores deste posicionamento como uma *torre de marfim*, o que importa criticar e evitar favorecendo uma articulação mais estreita deste sub – sistema de ensino com o meio envolvente, bem como é visto enquanto *meio* para atingir determinados fins. Os critérios de avaliação do ensino superior centram-se na sua relevância social e económica, através de análises de tipo económico das relações entre custos e benefícios do investimento no sistema de ensino, sendo que o Estado deve ter em conta estes critérios para decidir qual o financiamento a atribuir às instituições de ensino superior.

Em síntese, neste tipo de abordagens o ensino superior é visto como um instrumento cuja utilidade é necessário avaliar em função do seu produto, isto é, da quantidade e qualidade dos profissionais formados, das publicações resultantes da investigação e dos serviços prestados ao exterior. A validade do ensino superior depende, assim, dos bens que o mesmo produz.

As abordagens de cariz académico

Este tipo de abordagens são designadas de “culturalistas” por Conceição et al. (1998) e são identificadas por Barnett (1994) como “liberais”. Distinguem-se pelo facto de rejeitarem o pressuposto de que existe uma *função* claramente definida para o ensino superior desempenhar na sociedade, argumentando-se que o ensino superior tem valor em si mesmo. Podemos dizer que se trata de uma visão académica, dominante entre alguns dos grupos que pertencem às instituições de ensino superior, em particular os docentes e os investigadores, mas que também é defendida por indivíduos que não estão directamente ligados ao ensino superior.

Com efeito, de acordo com a perspectiva académica, os aspectos mais valorizados no ensino superior são as dimensões éticas e culturais, bem como a fidelidade a princípios tradicionais como a criatividade e o pensamento independente. A qualidade não é, de acordo com esta visão, determinada pela capacidade do diplomado em se inserir profissionalmente, mas adquire um sentido mais amplo de benefício para a sociedade em termos culturais e científicos. O acesso ao ensino superior é percebido como um direito fundamental de qualquer cidadão, o qual não deve ser limitado por considerações sobre a necessidade de profissionais em determinadas áreas.

Neste contexto, a investigação é tida como uma actividade fundamental da universidade, sendo inseparável do ensino e fomentando o desenvolvimento autónomo. Quer dizer, a autonomia da universidade relativamente ao mundo envolvente afirma-se, na medida em que os valores centrais da universidade são o pensamento autónomo e a pesquisa e rigor científicos.

O ensino superior é descrito pelos defensores deste posicionamento como uma *torre de marfim*, o que importa preservar e defender minimizando as influências do meio envolvente no funcionamento deste sub – sistema de ensino, bem como é visto enquanto um *fim* em si mesmo. Os critérios de avaliação do ensino superior não devem estar centrados no seu contributo para a economia e não poderão ser calculáveis economicamente, pois têm de ter em conta aspectos como a pertinência e a equidade em termos sociais e culturais. Nesta

perspectiva, o Estado deve financiar fortemente as instituições de ensino superior independentemente da sua *relevância económica* imediata.

Em síntese, no quadro deste tipo de abordagens não há necessidade de questionar para que servem as instituições de ensino superior, pois estas constituem um acto cultural válido em si próprio. O produto das instituições de ensino superior é, neste caso, o desenvolvimento de uma atitude perante o saber e a vida, tornando-se dificilmente mensurável.

O quadro que em seguida se apresenta sistematiza as principais diferenças entre abordagens funcionalistas e académicas que temos vindo a referenciar e que constituem dois pólos extremos de uma multiplicidade de posicionamentos possíveis sobre as articulações entre ensino superior e sociedade.

Quadro 24 – Ensino Superior e Sociedade: abordagens funcionalistas e académicas

	Abordagens funcionalistas	Abordagens académicas
Visão global	Ensino superior como “meio” para atingir determinados fins; Ensino superior como “torre de marfim”, o que importa criticar e evitar; Resposta às necessidades da sociedade é fundamental.	Ensino superior como um “fim” em si mesmo; Ensino superior como “torre de marfim”, o que importa defender e preservar; Resposta às necessidades da sociedade não é fundamental.
Valores centrais	“Relevância” social e económica; Resposta às necessidades económicas e contributo para o rendimento nacional.	“Verdade” do ensino superior em si mesmo; Fidelidade a princípios como a criatividade o pensamento independente e as dimensões éticas e culturais.
Crítérios de qualidade e avaliação	Capacidade do indivíduo se inserir profissionalmente; Qualidade profissional dos diplomados; Cálculos económicos e análises de custos - benefícios.	Crítérios de equidade social, pertinência e rigor científico; Qualidade dos resultados de investigação; Benefício social e cultural.
Autonomia do ensino superior	Reduzida / actividades determinadas pela procura do mercado.	Grande / pensamento independente, pesquisa e rigor científicos como determinantes das actividades.
Papel da investigação	Investigação como missão secundária que deve responder à procura e necessidades do mercado.	Investigação como missão fundamental para alimentar a educação e fomentar o desenvolvimento autónomo.
Financiament o Estatal	Financiamento do Estado é visto como estando em vias de extinção.	Financiamento do Estado é defendido como algo a preservar.
Acesso ao ensino superior	Acesso condicionado pelo equilíbrio entre procura de profissionais e fluxos de entrada.	Acesso como direito fundamental de qualquer cidadão.

As abordagens funcionalistas e académicas e sua presença em alguns momentos de reforma do ensino superior

Estas duas abordagens têm de ser vistas como ideais – tipo, que não encontram correspondência na realidade, pois não parece possível imaginar uma instituição e/ou sistema de ensino superior que corresponda exactamente ao retrato traçado por um ou outro tipo de abordagem. Porém, é possível identificar, ao longo da História, modelos e reformas de ensino superior que se aproximam mais de um ou de outro extremo.

O espírito da abordagem funcionalista parece-nos estar presente em França quando, na sequência da supressão da universidade em 1793, são fundadas as “grandes écoles” e a universidade imperial (Matos, 1999). A essência desta reforma napoleónica obedecia em grande parte ao paradigma da educação profissional, o qual visa sobretudo a preparação dos diplomados para as necessidades existentes de profissionais e implicou a separação entre instituições de ensino e centros de investigação (Conceição et al., 1998).

Da mesma forma, quando em Inglaterra se decide criar os politécnicos nos anos 60 do século XX³⁶, pretende-se favorecer um ensino mais direccionado para a preparação profissional e, portanto, visa-se justamente adequar as instituições de ensino superior às necessidades económicas e profissionais da sociedade envolvente.

Também em Portugal, a abordagem funcionalista de adequar o ensino superior às necessidades da economia e das profissões está presente na decisão de em 1973 criar novas universidades e institutos politécnicos, de modo a “corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exige um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora” (Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto).

Por seu turno, a abordagem académica parece-nos encontrar um claro defensor no inglês Newman, autor de uma obra clássica intitulada “The Idea of the University” que foi publicada em 1852. De acordo com Newman, o conhecimento e a educação universitárias devem ser valorizados em si mesmos e não como meios para a especialização profissional, atribuindo-se

³⁶ A criação dos politécnicos deu origem a uma estrutura binária do sistema de ensino superior inglês que veio a ser abolida com a extinção destas instituições em 1992 (com o “Higher and Further Education Act”).

grande centralidade ao paradigma da personalidade, da educação liberal e da formação integral do indivíduo (Matos, 1999; Conceição et al., 1998; Barnett, 1994).

O espírito desta mesma abordagem académica parece estar subjacente às ideias defendidas por Von Humboldt na Alemanha do início do século XIX. Para Humboldt as escolas profissionalizantes só deveriam integrar a universidade quando a sua formação básica enaltescesse a capacidade de pensamento e imaginação e não apenas a prática. Os princípios base da universidade deveriam ser a autonomia, o ensino através do conhecimento académico, a liberdade da vida académica e a unidade entre investigação e ensino, os quais foram defendidos como valores orientadores da Universidade de Berlim fundada em 1810 (Matos 1999; Conceição et al., 1998).

Em Portugal, a Reforma Universitária de 1911, que se segue à implantação da República, é, de algum modo, inspirada pelas ideias de Humboldt, afirmando-se que “o ensino universitário assentaria fundamentalmente no princípio da liberdade de ensinar e aprender” (Gomes, 1990, p. 149) e traduzindo-se, assim, o espírito da universidade como um valor em si mesmo que não precisa de justificar a sua existência em função da sua relevância social e económica.

Os dois tipos de abordagens das relações entre ensino superior e sociedade têm vindo a ser propositadamente apresentadas de uma forma dicotómica que, como já referimos, não tem correspondência na realidade, mas que permite explicitar dois posicionamentos opostos sobre esta temática que podem ser identificados em alguns modelos universitários e reformas do ensino superior e também nos debates públicos sobre este nível de ensino.

De qualquer modo, consideramos importante explicitar que nos argumentos das duas abordagens nos parece muito contestável a ideia de que a universidade e o ensino superior tenham alguma vez sido uma *torre de marfim*. A dimensão de relação com a sociedade envolvente tem estado presente desde a fundação das universidades medievais até ao ensino superior na actualidade, na medida em que nenhuma instituição de ensino concebe objectivos e modos de funcionamento independentemente das características do seu meio envolvente. Nenhum modelo de ensino superior é concebível independentemente das características da sociedade em que esse sistema se insere, pois os aspectos culturais e económicos específicos originam diferenciações nos modelos de ensino superior em cada espaço regional e em cada conjuntura temporal.

Na verdade, tal como referem Coffield e Williamson (1997), a tarefa de equacionar um modelo de ensino superior é indissociável do modelo de sociedade vigente ou a adoptar, da mesma forma que todos os debates sobre o futuro do ensino superior são inseparáveis dos debates sobre o futuro da sociedade, na medida em que as reformas das instituições de ensino superior estão limitadas pela forma de funcionamento da sociedade em que as mesmas se inserem.

2 – Ensino superior e vida profissional: dois modelos contrastantes

Modelos funcionalistas e modelos académicos, bem como os seus respectivos defensores, constituem dois pólos extremos em permanente tensão, que estão subjacentes aos debates, propostas e decisões em matéria de relacionamento entre ensino superior e sociedade. Como referem Teichler e Kehm (1995, p. 120), “a certain conflict in the debate about relationships between higher education and employment is endemic: whereas representatives of the higher education system more often express concerns that higher education might be pushed too strongly by utilitarian pressures, external actors more frequently blame higher education for being too self-reflective, too much like an ivory tower, and too elitist”.

De facto, através da caracterização das abordagens académicas e funcionalistas e da leitura de algumas reformas do ensino superior à luz destas abordagens que atrás realizamos, é possível perceber que os dois tipos de abordagens se traduzem em posicionamentos distintos no que diz respeito à preparação para a vida profissional no ensino superior.

2.1 - A preparação para a vida profissional no ensino superior: modelos funcionalistas e modelos académicos

Tendo em conta a caracterização dos modelos funcionalistas e académicos como pólos opostos, é possível antever que a vertente de preparação para a vida profissional é particularmente importante no quadro dos argumentos da abordagem funcionalista.

A abordagem funcionalista

A abordagem funcionalista é dominante ao nível dos debates públicos, sendo que uma das vertentes que assume maior destaque nas avaliações que correntemente se produzem sobre a qualidade e o valor do ensino superior, num contexto de restrição dos financiamentos estatais, é, precisamente, a vertente da preparação para a vida profissional.

Na verdade, no quadro da perspectiva funcionalista a preparação para a vida profissional no ensino superior parece ser uma exigência mais claramente presente, centrando-se as críticas ao ensino superior no facto de este constituir uma experiência teórica e académica desligada da prática profissional. Exige-se que a educação neste nível de ensino seja mais especializada e adequada às necessidades expressas pelos empregadores e pelo mundo do trabalho em geral. O ensino superior é visto como a *torre de marfim*, em que as ligações ao mundo do trabalho envolvente são quase inexistentes o que é preciso criticar e evitar, tomando como orientação para a organização da preparação profissional neste nível de ensino as exigências e necessidades expressas pelos empregadores e pelo mundo do trabalho em geral.

Na perspectiva funcionalista, a preparação profissional no ensino superior deve ser um dos seus principais objectivos e deve ser orientada pelas necessidades expressas pelos empregadores e mundo do trabalho, devendo ser promovida uma formação profissionalizante e especializada que privilegie formas de conhecimento pragmáticas e direccionadas para a acção que permitam a melhoria da competitividade e eficácia económicas. Neste sentido, a aprendizagem é valorizada sobretudo pelos seus produtos, os quais devem privilegiar o treino de capacidades e a acumulação de conhecimento.

A abordagem académica

Pelo contrário, na visão dos defensores da abordagem académica, as exigências e necessidades dos empregadores e mundo do trabalho em geral não devem ser valorizadas; pois o ensino superior não é simplesmente uma forma de preparação para a vida profissional, mas é sobretudo uma experiência que tem valor em si própria e que deve contribuir para a produção do conhecimento. A preparação para a vida profissional não deve ser, na perspectiva académica, a principal preocupação do ensino superior e como tal também não é totalmente

negativo que este se comporte como uma *torre de marfim* com reduzidas articulações com o seu meio envolvente.

Neste sentido, para os defensores das abordagens académicas importa destacar, no quadro dos debates públicos sobre o ensino superior, os valores de pensamento independente e científico, os quais assumem uma maior centralidade do que a preparação para a vida profissional que é uma missão a que atribuem uma importância nula ou muito reduzida.

De facto, na abordagem académica a preparação para a vida profissional no ensino superior não pode ser entendida como um dos seus principais objectivos. Para além disso, em termos do entendimento da expressão *preparação para a vida profissional* defende-se, no quadro desta abordagem, a ideia de que o ensino superior não deve ser reduzido à formação de técnicos competentes mas socialmente iletrados; quer dizer, técnicos incapazes de questionar as práticas e soluções encontradas no mundo profissional, antevendo alternativas e reflectindo sobre as suas consequências.

A este propósito são bem ilustrativas as palavras de Barnett (1997-a, p. 37) quando refere que “the pilot may, or may not, be able to bring the oil tanker safely into the port, but where are the larger questions being asked about the likely ecological effects of any accident, about the transport policies which encourage the use of the motor car, not to mention whether other technological «solutions» might be found which would render unnecessary the manoeuvring of a large tanker into a narrow inlet?”. Assim sendo, coloca-se a ênfase em tipos de conhecimento que privilegiem a compreensão e valorizem a aprendizagem enquanto processo que permite o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, de modo a encorajar os estudantes a reflectir, a considerar as dimensões éticas e a ganhar independência relativamente ao fazer e à acção.

O quadro que a seguir se apresenta procura sistematizar as principais diferenças entre as duas abordagens que temos vindo a referenciar, no que diz respeito aos contornos desejáveis da preparação, no quadro do ensino superior, para a vida profissional.

Quadro 25 – Ensino superior e preparação para a vida profissional: abordagens funcionalistas e académicas

	Abordagens funcionalistas	Abordagens académicas
Visão global sobre a preparação para a vida profissional	Missão fundamental que deve orientar a organização e funcionamento do ensino superior.	Missão secundária que não deve constituir a principal preocupação do ensino superior.
Orientação das actividades de preparação profissional	Orientadas pelo consumidor externo e pelas necessidades e exigências que exprime.	Orientadas pelo produtor interno segundo os valores e princípios académicos.
Características ideais da preparação para a vida profissional	Experiência prática de trabalho; Especialização e profissionalização das formações; Formação deve ser prática exprimindo as expectativas sociais de preparação para o emprego; Capacidades específicas.	Desenvolver a capacidade de crítica e reflexividade; Promoção da flexibilidade e da consciência de que existem, para os problemas, soluções alternativas às que são escolhidas; Formação deve ser teórica exprimindo os objectivos internos do ensino superior; Capacidades transferíveis.
Significado de aprendizagem	Aprendizagem como treino de capacidades e acumulação de conhecimento; Aprendizagem mais valorizada enquanto produto; Estudante como recipiente passivo que acumula conhecimento.	Aprendizagem como desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas; Aprendizagem mais valorizada enquanto processo; Estudante como parceiro activo de conhecimento no qual se envolve e é crítico.
Objectivos do curriculum	Curriculum é construído com base em requisitos operacionais para tornar os diplomados “bons” produtos.	Curriculum é construído com base nos interesses académicos para permitir aos diplomados “bons” processos.
Tipos de conhecimento a privilegiar	Conhecimento que tenha efeitos demonstráveis na prática melhorando a competitividade económica e a eficácia pessoal; Formas de conhecimento pragmáticas, orientadas por problemas operacionais; Conhecimento que permita a resolução de problemas.	Conhecimento que significa a verdade e que é contemplativo; Conhecimento que visa a compreensão; Formas de conhecimento desinteressadas, orientadas pelos limites disciplinares; Conhecimento que permita colocar problemas.

Confronto entre modelos académicos e funcionalistas

Desta forma, utilizando a tipologia de Goddard (1999), podemos distinguir as formas de conhecimento mais relevantes na perspectiva de cada uma das duas abordagens. No quadro da abordagem académica o ensino superior deverá centrar-se principalmente quer no “saber o quê” (factos e informações) quer no “saber porquê” (princípios necessários para reduzir o erro) que têm sido tradicionalmente adquiridos através das instituições de ensino. No âmbito da abordagem funcionalista é também fundamental “saber como” (capacidades para fazer algo) e “saber quem” (informação sobre quem sabe o quê e capacidade social para estabelecer relações com determinados grupos para beneficiar da sua experiência) que têm sido tradicionalmente aprendidos através da experiência prática e da interacção com outros indivíduos em contexto de trabalho.

Segundo o mesmo autor (Goddard, 1999), o ensino superior tem sido bem sucedido no “saber o quê” e “saber porquê” e poderá melhorar o “saber como” através da incorporação de estágios nos programas de ensino, mas a dimensão “saber quem” revela-se bastante problemática.

Se os defensores da abordagem funcionalista criticam a formação do ensino superior pela sua excessiva *academização* e apontam a necessidade de a *profissionalizar*, os defensores da abordagem académica consideram que a formação no ensino superior não pode submeter-se às exigências do mercado e não deve deixar de expressar os interesses académicos e disciplinares. As duas abordagens são apresentadas de uma forma dicotómica e poderão não corresponder fielmente ao posicionamento de nenhum actor sobre esta temática. Tratam-se de dois modelos, sendo possível identificar posicionamentos que se afastam mais ou menos de um e de outro extremo.

Estes dois modelos podem, aliás, ser utilizados para nos referirmos a outros níveis de educação, embora assumindo, eventualmente, outras designações. Num trabalho sobre o ensino secundário, Azevedo (1999) afirma que o termo “profissionalismo” se refere geralmente ao “conjunto das perspectivas teóricas e das medidas de política educativa que advogam que a educação deve tornar-se mais relevante na satisfação das necessidades da economia, da evolução do mercado de emprego, do trabalho e das profissões” (Azevedo,

1999, p. 73), enquanto uma visão oposta que apelida de “tradicional” e de “liberal-humanista” defende que a educação escolar é auto-referenciada no sujeito como meio de realização do potencial humano de cada aluno.

Ao nível do debate público, parece-nos identificável uma tendência geral para considerar que a preparação para a vida profissional deve ser uma prioridade no funcionamento do ensino superior, aproximando-se mais do modelo funcionalista. No entanto, os defensores da abordagem académica argumentam que uma certa subordinação do ensino superior ao mundo económico poderia conduzir a uma anulação de alguns valores que, ao longo dos séculos, estiveram associados às universidades, como a criatividade, o pensamento independente e as dimensões éticas e culturais.

Ora, como nota Molen (1996), estes valores tradicionais do ensino superior são provavelmente tão importantes ou ainda mais do que os aspectos económicos e profissionais. Este mesmo argumento foi a base dos comentários críticos que o Conselho Europeu de Reitores dirigiu ao Memorandum sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia datado de 1994.

Para além disso, entre os defensores da abordagem académica, há quem defenda a incapacidade do ensino superior para dar resposta às solicitações que vêm sendo expressas pelo mundo do trabalho, onde se verificam mudanças rápidas e onde a incerteza é permanente. Os aspectos económicos e profissionais deveriam, nesta perspectiva, ser responsabilidade de outras instituições que não as universidades.

Neste sentido, não é de estranhar que algumas grandes empresas multinacionais tenham começado recentemente a organizar instituições para a formação superior dos seus trabalhadores à margem do sistema de ensino superior³⁷. Além disso, um estudo preliminar realizado em Portugal indicia que a oferta de formação contínua para diplomados de ensino superior parece centrar-se, muito mais significativamente, em instituições exteriores ao sistema de ensino, por exemplo, em empresas privadas e centros de investigação e formação (Gago, 1993).

³⁷ Uma experiência deste género foi relatada pelo responsável inglês da companhia Motorola, numa comunicação apresentada na conferência “Higher Education and its Communities” organizada pela Society for Research in Higher Education que teve lugar em Manchester em Dezembro de 1999.

Ora, este posicionamento pode conduzir à exclusão da universidade da dinâmica de produção de saberes profissionais que são fundamentais para a integração dos indivíduos na sociedade contemporânea. Em consequência, a auto-exclusão da universidade da dinâmica de produção de saberes poderá significar a sua exclusão da dinâmica de produção da sociedade.

É verdade, em nosso entender, que o ensino superior não pode ignorar por completo a evolução do mundo do trabalho e as exigências que coloca hoje em dia ao desempenho profissional dos indivíduos, o que leva alguns autores a afirmar que “changes in the organisation of work deserve more attention in scenarios about the future of higher education than they have had in the past” (Teichler, 1996, p. 109). Porém, é também verdade que o ensino superior não pode obedecer de forma inquestionada às exigências do mundo do trabalho.

Em síntese, a dicotomia entre modelos funcionalistas e académicos constitui um ponto de partida para reflectir sobre a preparação, no quadro do ensino superior, para a vida profissional, mas nenhum deles é defensável na totalidade, pois cada uma das abordagens inclui aspectos positivos e negativos. A crítica desta dicotomia é, por isso, necessária, de modo a equacionar qual a importância e quais os conteúdos da preparação para a vida profissional no quadro do ensino superior.

A presença das abordagens funcionalistas e académicas ao longo dos séculos

Tanto as abordagens funcionalistas quanto as abordagens académicas estiveram presentes no ensino superior ao longo dos séculos, mas a relação entre ambas tem de ser re - equacionada no momento actual. Isto, porque quer a expansão assinalável do ensino superior quer as tendências de mudança do mundo económico e profissional, contribuem para configurar um contexto diferente de inserção profissional dos diplomados do ensino superior.

Noutros termos, o ensino e a preparação para a vida profissional, bem como a preocupação com a construção de conhecimento através da investigação científica, foram sempre dimensões pertinentes do ensino superior, mas o equilíbrio entre ambas tem de ser re - pensado no actual contexto. É que “o equilíbrio entre a tarefa de conhecimento e a tarefa profissional verificou-se viável enquanto a universidade não foi submetida a pressões excessivas, e isto significará: enquanto não se abriu demasiado. Foi o que passou a acontecer

quando a universidade definitivamente e irreversivelmente se democratizou, ao longo dos últimos 50 anos” (Gil, 1999, p. 6).

Na verdade, o ensino superior teve sempre uma “finalidade profissional” (Vincens e Chirarche, 1995). Embora o profissionalismo medieval fosse muito pouco diversificado, existiam duas profissões de nível superior permanentemente consideradas necessárias e indispensáveis por parte do poder régio: Direito e Medicina. Foi, em parte, para que a boa formação escolar de uns e outros pudesse ser obtida em Portugal que se impôs a criação de uma universidade no nosso país análoga às que desde finais do século XII se vinham organizando em Bolonha, Paris e Montpellier (Carvalho, 1986).

Constata-se uma ausência de estudos sistemáticos sobre o papel social e o percurso pós-diploma dos graduados universitários ao longo da história, mas existem indícios que nos permitem perceber que, desde a sua origem medieval, a universidade teve sempre algumas preocupações neste domínio. Por exemplo, na época medieval salienta-se que “a necessidade de pessoal especializado para preencher os «quadros técnicos» da administração pública, e assim avançar na centralização real, levou os monarcas a concederem de forma permanente um conjunto de liberdades, garantias e direitos aos escolares transformando-os num grupo que usufrui de favores excepcionais” (Velo, 1997, p. 150). Em período posterior, os historiadores assinalam que “durante o Antigo Regime os professores e graduados em Direito pela Universidade de Coimbra possuíam capitais únicos e exclusivos para a entrada na elite dirigente da administração da coroa” (Subtil, 1997, p. 952).

A partir do século XVII, diversos autores denunciam e preocupam-se com o “excesso” de diplomados face às necessidades existentes, bem como questionam a adequação de uma formação académica demasiado intelectualizada às necessidades do mundo profissional, tal como sublinham Charle e Verger (1994). A propósito da Medicina, Arnaut (1997) refere que os graduados neste domínio disciplinar tiveram inicialmente dificuldade em se impôr profissionalmente, na medida em que dispunham de um ensino puramente livresco a que se opunha um saber de experiência feito, popular e tradicional. Segundo o mesmo autor, a ciência universitária acabaria lentamente por destronar essa “ciência tradicional” de experiência feita e evada também de superstição e de sobrenatural.

Com a introdução destes elementos históricos, pretendemos salientar que a preocupação em torno da preparação para a vida profissional e da sua articulação com as necessidades e exigências do mercado de trabalho não é algo recente. Aliás, registamos também, pela análise dos elementos históricos apresentados, que se tratam de preocupações centradas quer na quantidade de diplomados face às necessidades do mundo profissional, quer na adequação dos conteúdos da sua formação académica. Ou seja, tal como a preparação para a vida profissional foi sempre uma das missões do ensino superior, também a preocupação com a relação entre ensino superior e trabalho/emprego tem estado presente desde os tempos mais remotos.

No entanto, a enorme expansão da frequência de ensino superior nos últimos 50 anos alterou a importância e os contornos da vertente de preparação para a vida profissional. Como sublinha Barnett (1994, p. 66), “ever since its medieval origins, higher education has had the function of supplying cadres for the professions. However, this function has taken on new dimensions since the Second World War, in the wake of the exponential growth of higher education (an international phenomenon across the Western world)”. A expansão do ensino superior teve, como um dos seus efeitos, o facto de um número cada vez maior de profissões (para além das profissões que estão ligadas à origem da universidade: Medicina e Direito) passarem a recrutar diplomados do ensino superior, alargando-se o número de cursos de preparação para as profissões.

Com estas afirmações, pretendemos sublinhar que a preocupação com a profissionalização no actual contexto não é uma novidade, muito embora o ensino superior nunca tenha tido como único objectivo a preparação para a vida profissional. Como refere Molen (1996, p. 15), “higher education throughout the centuries has always been concerned with: teaching of arts and sciences; training for professions (including the academic professions); and scholarship and research”. A este propósito, é interessante notar que a universidade moderna engloba duas tradições distintas, que são ilustradas pelas reformas de Humboldt e Napoleão (Amaral, 1999), em que se privilegia, simultaneamente e respectivamente, uma maior vocação para a investigação e criação de conhecimento através da investigação e uma vertente de dominância das preocupações com a preparação profissional dos diplomados.

Noutros termos, ainda que o ensino superior tenha tido desde sempre a função de fornecer quadros para as profissões, a recente discussão em torno desta função³⁸ não pode fazer-nos esquecer que esta é apenas uma das funções do ensino superior e que este não deve nem subordinar-se às necessidades e exigências da vida profissional, nem adoptar uma posição oposta ignorando por completo essas necessidades e exigências.

Na actualidade, a construção de uma nova perspectiva sobre a preparação para a vida profissional no ensino superior exige que nos distanciemos da tradicional dicotomia entre os dois modelos – académico e funcionalista – que, como vimos, têm fundamento em duas tradições universitárias seculares: uma mais vocacionada para produção de conhecimento e outra mais orientada para a preparação de diplomados. Na opinião de Barnett (1994, p. 199) a visão académica “promotes an undue disciplinary narrowness, and limited conceptions of knowledge”, enquanto a visão funcionalista “promotes an unreflective assimilation of knowledge, turning it into mere technique”.

Em síntese, tanto o modelo funcionalista quanto o académico bem como a existência desta dicotomia se revelam inadequados, no actual contexto, para equacionar os contornos da preparação no ensino superior para a vida profissional. Neste sentido importa construir uma perspectiva alternativa, no quadro da qual importa que nos distanciemos de uma abordagem dicotómica que se revela presentemente insuficiente.

2.2 - Por uma perspectiva alternativa da preparação para a vida profissional

Após terem sido identificados os modelos funcionalista e académico como ideais – tipo opostos na articulação entre ensino superior e trabalho/emprego e depois de se ter afirmado a sua insuficiência, importa reflectir sobre perspectivas alternativas de enquadramento da questão da preparação para a vida profissional e suas finalidades.

³⁸ Como já referimos, a recente visibilidade da questão da preparação para vida profissional no ensino superior é motivada, em grande parte, quer pelo aumento das dificuldades dos diplomados universitários na obtenção de emprego por comparação com o que se verificava nos anos 60 (OCDE, 1989), quer pela necessidade do ensino superior justificar a sua relevância social num contexto de restrição dos financiamentos públicos.

O “desenvolvimento pessoal” enquanto finalidade da educação

Uma outra perspectiva do contributo do ensino superior para a preparação profissional dos indivíduos, que permita ultrapassar a dicotomia entre funcionalistas e académicos, conduz-nos a conceber o *desenvolvimento pessoal* como o seu objectivo central. Para além dos objectivos de formar para o mundo do trabalho ou para a investigação, o ensino superior deve ser um “serviço à comunidade atento às necessidades individuais e a uma organização centrada no processo educativo e na aprendizagem de cada pessoa” (Ambrósio, 2001, p. 190).

Esta centralidade do desenvolvimento do sujeito é também assinalada por outros autores que referem que os objectivos do ensino superior são o “desenvolvimento educacional” (Barnett, 1994) ou o “desenvolvimento intelectual” (Eljamal et al., 1999). Isto significa que os diplomados de ensino superior deverão ser indivíduos que desenvolveram as suas capacidades na globalidade, numa perspectiva mais ampla do que a que tradicionalmente privilegia sobretudo a aquisição de saberes (sejam eles de natureza profissional numa perspectiva funcionalista ou científicos numa perspectiva académica) e/ou o desenvolvimento de capacidades.

Com efeito, o “desenvolvimento intelectual” dos estudantes é entendido como “an increasing ability to use «thinking skills» to understand and reflect on relationships. This integrative or synthetic process of relating ideas differentiates the process of intellectual development from the prerequisite process of learning both content knowledge and the «skills» for effective thinking” (Eljamal et al., 1999, p. 8). Para Barnett (1994) o “desenvolvimento educacional” dos estudantes implica que os mesmos se envolvem e assumem as posições intelectuais que formulam. De acordo com Ambrósio (2001, p. 180), o “pensamento crítico, problemático de criatividade, as competências interdisciplinares, de comunicação” são, na sociedade actual, tão ou mais importantes do que os saberes profissionais e os saberes científicos.

Ao defender esta visão que aponta para o desenvolvimento pessoal do sujeito na sua globalidade enquanto finalidade da educação, pretendemos argumentar que, no actual contexto, importa evitar uma concepção de ensino superior centrado na transmissão de saberes disciplinares. Tal concepção não permite ao diplomado distinguir-se pela capacidade

de pensar criticamente sobre as actividades profissionais que desenvolve, avaliando-as e eventualmente formulando alternativas.

Neste sentido, a existência de programas de estudo mais flexíveis e menos limitados por fronteiras disciplinares assume uma relevância muito particular, pois “o papel da formação universitária, mesmo a de índole tecnológica, deve ser o de preparar o cidadão para resolver problemas complexos e novos, isto é, ajudá-lo a pensar. (...) O novo curriculum deve ser forte nas matemáticas e físico-químicas complexas, nas humanidades, nas ciências de computadores, nas economias e marketing, nas artes. Acima de tudo, há que vencer a preguiça dos comportamentos estanques e começar a pensar e ensinar em termos transversais e profundos.” (Calado, 1998, p. 37).

Porém, importa também não cair no extremo de supor que não é necessário que o ensino superior permita a aquisição de conhecimentos, tornando-se apenas um espaço de desenvolvimento da pessoa na sua globalidade e de capacidades como a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação,... Estas capacidades têm vindo a ser identificadas como características fundamentais para uma integração nos novos modelos de organização do trabalho e no contexto das economias contemporâneas, mas são insuficientes para assegurar a preparação profissional de um diplomado de ensino superior.

Ao defender a visão que aponta para a *centralidade do desenvolvimento pessoal* do sujeito na sua globalidade, também não pretendemos argumentar que o ensino superior se deve centrar sobretudo, ou exclusivamente, no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos. Na verdade, um profissional, em especial um diplomado de ensino superior, necessita de conhecimentos disciplinares de base para desempenhar a sua actividade de trabalho, os quais devem fazer parte da sua preparação no sistema de ensino para a vida profissional. Para Barnett (1997-b, p. 139), importa reconhecer que “every profession has its distinctive knowledge base” e que não podemos despojar a preparação para a vida profissional dos seus componentes teóricos.

No fundo, com estas observações pretende-se contribuir para um posicionamento que pode ser designado de “neo-profissionalismo”, entendido, pelo seu autor (Azevedo, 1999), como um movimento recente que se traduz num antídoto ao determinismo técnico e que dá lugar a uma

nova compreensão do trabalho e das suas configurações éticas, culturais, políticas e económicas.

Em síntese, em nosso entender, a finalidade da aprendizagem no ensino superior não deve ser vista, pois, apenas como acumulação de saberes profissionais e/ou disciplinares, de conhecimentos e/ou competências, mas sim, também, como desenvolvimento da capacidade do indivíduo utilizar esses saberes, conhecimentos e competências em diferentes circunstâncias que analisa criticamente assumindo os seus posicionamentos intelectuais.

Quadro 27 – Ensino superior e preparação para a vida profissional: uma visão alternativa

Visão global sobre a preparação para a vida profissional	Uma das missões do ensino superior que deverá ser objecto de alguma atenção e análise
Orientação das actividades de preparação profissional	Deverá ser procurado um equilíbrio entre as exigências e necessidades do mundo profissional e os valores e princípios académicos
Características ideais da preparação para a vida profissional	Desenvolvimento da capacidade do indivíduo construir saberes e competências em diferentes contextos, bem como da capacidade crítica sobre as suas acções e os contextos em que se insere
Significado de aprendizagem	Aprendizagem é simultaneamente desenvolvimento de capacidades, nomeadamente capacidades críticas e reflexivas, bem como construção de conhecimento
Natureza do curriculum	Curriculum deve equilibrar a resposta a requisitos externos e aos interesses académicos
Tipos de conhecimento a privilegiar	Conhecimento que tenha efeitos demonstráveis na prática mas que não ignore a crítica e reflexão sobre essa prática Conhecimento orientado por problemas em que se recorre a diferentes domínios disciplinares

Uma perspectiva antropocêntrica e educativa da finalidade do ensino superior

Esta concepção dos objectivos do ensino superior insere-se nas questões actualmente centrais no pensamento e na investigação sobre educação, tal como são identificadas por Ambrósio (2001, p. 54), em que “depois de termos privilegiado o acto de aprender, não separamos as duas questões: o que é que se aprende, do como se aprende. O que aparece à investigação como importante é o ligar as duas questões: isto é, a relação pessoal com o saber. Qual a relação do aluno com, por exemplo, a Matemática, com a Biologia, com a História, a Sociologia? Uma relação de aquisição, de consumo, de criatividade, de uso social, de desenvolvimento pessoal? E que níveis de desenvolvimento intelectual e pessoal alcança através da aprendizagem de conteúdos disciplinares?”. Ou seja, mais do que acumulação de conhecimentos e/ou desenvolvimento de capacidades, a educação é um processo de desenvolvimento pessoal.

Contudo, no caso do ensino superior é particularmente importante acentuar que este desenvolvimento pessoal significa, também, o desenvolvimento de capacidades críticas e inovadoras, na medida em que o ensino superior parece estar menos directamente relacionado com as actividades profissionais do que outros níveis de formação inicial. De facto, segundo Teichler (1996, p. 96), “the more demanding the occupational task the less directly can it be trained for”, ou seja, é particularmente difícil preparar, de forma directa e mecânica, para a vida e actividade profissional no caso do nível de ensino superior.

Neste sentido, Barnett (1994, p. 201) salienta que “the term «higher education» has a conceptual weight of its own. It is not simply a sub-set of the concept of education, and it should not be assumed that our thinking about education in general automatically holds for higher education”. O mesmo autor sublinha que “a genuine higher learning is subversive in the sense of subverting the student’s taken-for-granted world” (Barnett, 1994, p. 155), tornando-os capazes, intelectualmente, de assumir o seu próprio posicionamento embora conscientes da incerteza – moral e cognitiva – de qualquer posição assumida ou de qualquer acção desempenhada.

Também para Teichler (1996, p. 97), neste nível de ensino “graduates must be prepared not just to take on tasks and to apply existing rules, but they must also be capable and motivated

to question established practices and to cope with unpredicted work tasks; that is, they must also anticipate and press for innovations”. Segundo Calado (1998, p. 37) “o papel da formação universitária, mesmo a de índole tecnológica, deve ser o de preparar o cidadão para resolver problemas complexos e novos, isto é, ajudá-lo a pensar”.

Trata-se, afinal, de defender que os objectivos do ensino superior não se situam apenas ao nível da acumulação e repetição de conhecimentos ou ainda ao nível do desenvolvimento de capacidades necessárias ao desempenho de tarefas e funções profissionais, mas antes consistem no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências, nomeadamente na resolução de problemas, que o indivíduo é capaz de aplicar em diferentes circunstâncias, analisando criticamente e assumindo os seus posicionamentos.

Na verdade, “a missão da universidade, ao aproximar-se do século XXI, vai assim bastante além da transmissão de conhecimentos. A universidade deve contribuir de uma forma pro-activa na promoção da flexibilidade dos indivíduos enquanto membros de uma sociedade em constante mutação.” (Conceição et al., 1998, p. 75) Ora, como nos diz Barnett (1997-a, p. 41), “what are required are meta-abilities which enable people, both individually and collectively, to handle change, openness, conflict and uncertainty. There are two ingredients here: reflexivity and the power to go on reconstituting oneself – with others – through one’s lifespan.”

Trata-se, afinal, de considerar que o conhecimento, a aprendizagem e o ensino não são *finalidades*, mas *meios* para que o aluno se desenvolva em termos pessoais adquirindo a sua autonomia e independência intelectuais. Um curso que consista em promover a aprendizagem de uma ou mais disciplinas não é um curso de ensino superior, pois para o ser é necessário que o estudante se desenvolva em termos pessoais, de modo a formular uma avaliação independente daquilo que aprendeu incluindo as potencialidades e limitações. Ou seja, privilegia-se, no quadro da investigação, uma *concepção antropocêntrica e educativa da finalidade do ensino superior*, no sentido em que o mesmo é entendido, sobretudo, como um espaço de desenvolvimento pessoal de cada aluno.

3 – A preparação para a vida profissional no quadro das relações entre ensino superior e trabalho/emprego e a questão da inserção profissional

Contributos das reflexões anteriores

Ao longo deste capítulo, procurámos primeiramente caracterizar dois modelos de articulação entre ensino superior e trabalho/emprego, para, à luz desta dicotomia, reflectir sobre os contornos da preparação para a vida profissional.

Pretendemos, assim, começar por explicitar que modelos funcionalistas e académicos coexistem enquanto formas distintas de entender a articulação entre ensino superior e trabalho/emprego e que ambas são questionáveis, sendo de evitar a opção por uma ou outra destas modalidades quando se pretende alcançar uma compreensão científica da questão em análise. A introdução de alguns elementos históricos permitiu ilustrar que tanto a visão *funcionalista* quanto a *académica* estiveram subjacentes a decisões de reforma do ensino superior em conjunturas diversas em Portugal e noutros países.

Deste modo, consideramos ser reducionista afirmar que o ensino superior é essencialmente preparação para a vida profissional ou, de forma oposta, que o ensino superior é sobretudo um acto cultural e científico válido em si mesmo. É necessário, na verdade, adoptar uma postura de conciliação de perspectivas antagónicas, reconhecendo que modelos funcionalistas e académicos estão subjacentes aos debates públicos e reformas políticas, mas procurando ultrapassá-los, enquanto posicionamentos ideológicos, de modo a aprofundar a compreensão científica da questão em estudo.

Assim sendo, torna-se fundamental o reconhecimento de dois aspectos centrais. O primeiro consiste na ideia de que, na orientação de modalidades de funcionamento e formação no quadro do ensino superior, deverá ser procurado um equilíbrio entre posicionamentos funcionalistas e académicos. De facto, ainda que as necessidades e exigências do mundo económico e profissional não possam ser ignoradas, as mesmas também não podem ser seguidas e cumpridas de forma inquestionada pelas instituições de ensino.

Esta afirmação aponta para um entendimento das relações entre ensino superior e trabalho/emprego como uma interacção, ou seja, como um “equilíbrio dinâmico e intractivo em que, de um lado, a oferta (de qualificações) pode provocar a procura de novas necessidades e, por outro lado, as necessidades não têm de ser imediatamente colmatadas por uma oferta directa através do sistema escolar ou de um sistema de formação profissional” (Ambrósio, 2001, p. 145).

O segundo aspecto a ter em consideração é que, nesta relação de interacção entre ensino e trabalho/emprego, o aluno emerge como o centro dessa relação, traduzindo uma perspectiva antropocêntrica do processo educativo. Trata-se de assumir como grandes finalidades da educação, e do ensino superior, o aluno, assim como a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal; e não os saberes, conhecimentos e capacidades que o estudante deverá aprender, tal como decorre das propostas de vários autores referenciados (como é o caso de Barnett, Eljamal e Ambrósio).

De acordo com esta visão, importa re - pensar o ensino superior enquanto espaço para se construírem conhecimentos e saberes, bem como para se desenvolverem capacidades, em consonância como a dinâmica pessoal de desenvolvimento e aprendizagem. Tudo isto com o objectivo de, em termos de preparação para a vida profissional, “dar ao indivíduo uma compreensão social, profissional e pessoal do que é a profissão” (Ambrósio, 2001, p. 165). Alguns autores (como é o caso de Barnett e Teichler) sublinham que tal é particularmente relevante no caso de diplomados de ensino superior, no sentido em que estes não devem limitar-se a aplicar regras e executar tarefas sem um entendimento mais amplo do contexto em que intervêm e das implicações da sua acção profissional.

As relações entre educação e trabalho/emprego e a inserção profissional

A temática da inserção profissional faz parte de um domínio de pesquisa mais amplo, o qual se centra nas relações entre educação e trabalho/emprego, e, neste sentido, as reflexões sistematizadas ao longo deste capítulo poderão permitir a explicitação de alguns aspectos essenciais para a construção teórica e conceptual de um modelo de análise da inserção profissional.

Por um lado, é importante ter em conta o facto de que as relações entre educação e trabalho/emprego devem ser entendidas sob a forma de uma *interacção*, excluindo a existência de uma determinação do trabalho/emprego sobre a educação ou o inverso. Trata-se, nos termos de Doray e Maroy (1995), de conceptualizar estas relações como uma “reciprocidade”, ou seja, “il ne s’agit pas seulement de saisir en quoi l’univers de l’éducation ou de la formation est façonné par le travail et l’économie mais aussi de dégager la contribution de l’éducation à la structuration du marché et de l’organisation du travail” (Doray e Maroy, 1995, p. 681)³⁹.

Por outro lado, as reflexões sistematizadas ao longo deste capítulo também permitem clarificar que a preparação para a vida profissional não deve ser vista simplesmente como uma acumulação de conhecimentos, saberes e capacidades, mas sim como um processo de desenvolvimento pessoal que favoreça uma compreensão de si próprio e da actividade profissional que o aluno desempenhará futuramente, bem como do contexto em que a mesma se insere. Tal é particularmente importante, segundo Barnett, no actual quadro social e económico em que “critical thought in relation both to the self and to the world has to be brought into play. A liberal education resting on critical thought solely in relation to formalized knowledge is no liberal education at all” (Barnett, 1997-b, p. 106)⁴⁰.

Em síntese, estes aspectos são elementos cruciais para reforçar a ideia de que os processos de inserção profissional resultam da interacção e do confronto entre instituições de ensino e instituições empregadoras, o que não deverá deixar de ser tido em conta na análise dos mesmos. Neste contexto, as dificuldades de inserção profissional de diplomados de ensino superior não podem ser atribuídas exclusivamente às instituições de ensino, uma vez que estas desempenham apenas um papel, entre os de outras entidades, no processo de inserção profissional (Harvey, 2001).

Numa outra perspectiva, note-se também que um entendimento da preparação para a vida profissional como o favorecimento de um processo de desenvolvimento pessoal, em que

³⁹ Para estes autores (Doray e Maroy, 1995), esta forma de conceptualização distingue-se de outras duas que identificam. Uma delas assenta no estabelecimento de laços funcionais entre educação e trabalho/emprego, significando que a educação tem uma *função*, seja por relação com a estrutura sócio – económica, seja por relação com a empresa. Uma outra consiste em equacionar a relação entre educação e trabalho/emprego como estando mediatizada pelo jogo dos diversos actores intervenientes e como resultado desse jogo, pelo que se lhe atribui um carácter *construído*.

⁴⁰ Esta última parte da afirmação justifica-se pelo facto de o autor considerar que, no meio académico, se restringe o pensamento crítico ao pensamento sobre o conhecimento formal.

conhecimentos, saberes e competências devem articular-se, introduz uma perspectiva antropocêntrica e educativa na análise quer da relação entre educação e trabalho/emprego, quer da inserção profissional. Nomeadamente, torna-se redutor restringir a análise da inserção profissional aos aspectos ligados, apenas, à obtenção de emprego, ainda que esta seja uma das principais questões que as pesquisas iniciais neste campo de investigação exploraram (Tanguy e Kieffer, 2001).

Nota Conclusiva: Proposta de um modelo de análise da inserção profissional no âmbito da investigação educativa

A partir da ideia de que o campo de investigação sobre inserção profissional se encontra num estado de *mosaico conceptual*, tal como referimos de início, procuramos ao longo desta parte do trabalho reunir e sistematizar diversos contributos teóricos, a fim de explicitar a construção conceptual da abordagem de inserção profissional que caracteriza a nossa investigação.

Com efeito, o estudo das relações entre educação e trabalho/emprego, domínio no qual se inclui a temática da inserção profissional, vem adquirindo sentido e pertinência desde o século XIX, quando se verificou quer a generalização do assalariamento quer a expansão da escolaridade com um carácter obrigatório. Não obstante, a introdução de alguns elementos históricos permitiu perceber que as preocupações em torno da preparação para a vida profissional e do ajustamento entre formação académica e mundo económico e profissional estiveram presentes nas instituições de ensino superior desde sempre, designadamente nas universidades desde a sua origem medieval.

Contudo, tendências de mudança que se tornaram particularmente acentuadas a partir dos anos 70 do século XX, designadamente o aumento das dificuldades dos jovens diplomados em encontrar emprego e as necessidades de planificação e gestão do sistema educativo em articulação com as alterações cada vez mais rápidas do sistema produtivo, contribuíram para a crescente visibilidade social e científica das relações problemáticas entre educação e trabalho/emprego. Assim, emerge nesta época um campo de investigação centrado nestas relações, o qual, para utilizar a expressão de Jobert, Marry e Tanguy (1995), “se conjuga no plural” no sentido em que inclui uma diversidade de temas de pesquisa, como sejam a planificação da educação, a formação contínua, a qualificação e a inserção profissional, entre outras temáticas.

Neste contexto, a inserção profissional continua a ser um campo de investigação pouco demarcado em termos conceptuais, o qual passou por uma fase de emergência e tem estado em construção durante a última década (Trottier, 2001). Nesta construção do campo de investigação importa procurar conciliar domínios disciplinares, metodologias e perspectivas

de análise, entendendo a inserção profissional como uma área temática que se enquadra no campo de investigação das relações entre educação e trabalho/emprego.

Assim sendo, a delimitação conceptual e teórica de uma abordagem da inserção profissional nesta investigação tem por base a certeza de que o campo de investigação será enriquecido com o contributo de diferentes disciplinas, bem como com a diversidade de perspectivas de análise e paradigmas de investigação considerados, na tentativa de construir um modelo de análise multidimensional dos processos de inserção profissional. De facto, tal como sugere Trottier (1995, p. 38), “on a dépassé le stade des recherches sociographiques (...) Cependant, on est encore loin de modèles d’analyse qui permettraient d’intégrer en un tout cohérent les diverses dimensions du processus et les divers facteurs d’explication.”

Equívocos sobre as relações entre ensino superior e trabalho/emprego

Ao longo desta parte do trabalho, julgamos ter sido possível identificar alguns dos equívocos que se devem evitar em qualquer investigação que se centre no domínio das relações entre ensino superior e trabalho/emprego.

Um dos equívocos frequentes é o de que a temática das relações entre ensino superior e trabalho/emprego se insere, exclusiva ou principalmente, no campo de análise da Ciência Económica. Ora, decorrendo da análise do conceito de processo de inserção profissional, é possível antever que se trata de uma temática que beneficia do cruzamento de diferentes perspectivas disciplinares que permitam melhor compreender a complexidade dos processos de inserção profissional.

A análise destes processos beneficia dos contributos de olhares tradicionalmente divorciados como sejam, por exemplo, as Ciências do Trabalho e da Gestão de Recursos Humanos face às Ciências da Educação, sendo ainda de considerar as perspectivas sociológicas e psicosociais que permitem dar conta das dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de construção de identidades por parte dos diplomados.

Um outro equívoco frequente é o de que a temática das relações entre ensino superior e trabalho/emprego seria ideologicamente fundada, podendo traduzir um dos dois posicionamentos opostos que em seguida se identificam. Um destes posicionamentos

corresponde à ideia de tornar a formação, no quadro do ensino superior, ajustada às necessidades e exigências que se colocam aos diplomados nas suas vidas profissionais. Trata-se de um posicionamento *funcionalista* tal como o caracterizamos anteriormente. O posicionamento oposto significa a rejeição do interesse e relevância desta temática, afirmando-se que o ensino superior é sobretudo um espaço de formação dos indivíduos independentemente da sua preparação para uma vida profissional futura. Trata-se de um posicionamento *académico* tal como o definimos anteriormente.

Esta dicotomia, como vimos, é redutora, sendo possível encontrar uma diversidade de posicionamentos intermédios. Ainda que possam ser encontradas razões válidas e questionáveis nos argumentos apresentados por funcionalistas e académicos, num trabalho de investigação como aquele que aqui se apresenta procuramos adoptar uma postura científica. De acordo com uma tal postura, procuramos situar-nos para além destes dois posicionamentos, tendo ambos em conta, para fazer emergir a temática das relações entre ensino superior e trabalho/emprego como um campo problemático de reflexão, investigação e debate científico.

Princípios básicos da investigação

Desde o seu início, a investigação realizada teve presentes dois princípios básicos, decorrentes de trajectos anteriores de pesquisa, reflexão e análise. Estes princípios básicos, que em seguida explicitamos, vieram a ser reforçados através da análise das diferentes propostas teóricas e conceptuais sistematizadas nesta parte do trabalho.

Por um lado, o critério estabilidade de emprego está longe de ser “o” critério para caracterizar a inserção profissional. Na verdade, a estabilidade de emprego pode ocorrer, mas não corresponder a uma actividade profissional que seja gratificante para os sujeitos, tendo em conta as suas aspirações e motivações, quer dizer, não corresponder a uma actividade profissional que se enquadre no seu projecto pessoal e profissional.

Ter em conta este conjunto de elementos é particularmente relevante no caso dos diplomados universitários que, segundo Brennan, Kogan e Teichler (1996), pretendem mais do que diplomados de outros níveis de ensino, tarefas profissionais com determinadas características (designadamente, tarefas exigentes e interessantes que possam desenvolver com alguma

autonomia), conferindo menor importância a aspectos como a remuneração e o estatuto social e ocupacional. Para os mesmos autores, os indivíduos que não frequentaram o ensino superior apreciam, de modo mais favorável, a segurança no emprego e as cargas de trabalho mais reduzidas.

Por outro lado, torna-se evidente que a inserção profissional não corresponde a uma lógica de articulação de dois espaços e duas hierarquias (de educação e de trabalho/emprego), mas sim a uma lógica de percurso e de processo em que as fronteiras dos dois espaços se confundem. Nos termos de Charlot e Glasman (1998, p. 21), a inserção tem de ser vista como um processo que tende a alongar-se e que “ne relève plus aujourd’hui d’une logique d’articulation des espaces, dont les frontières sont désormais brouillées, mais d’une logique temporelle du parcours”.

O estudo da inserção profissional não é, então, o estudo do ajustamento entre diploma e postos de trabalho, pois o que está também em causa na inserção profissional, que corresponde a uma fase biográfica do ciclo de vida, é uma dinâmica de socialização e construção identitária⁴¹, bem como um processo educativo de desenvolvimento pessoal⁴². Aliás, a noção de um eventual ajustamento mecânico e directo entre educação e trabalho/emprego encontra-se posta em causa na actualidade, na medida em que o diploma, longe de constituir um *passaporte* e uma *garantia* para obter um emprego e desempenhar uma determinada actividade profissional, é hoje sobretudo um *recurso* de que o indivíduo dispõe na fase de transição para o mundo do trabalho/emprego.

Pressupostos teóricos da investigação

Em estreita articulação com os equívocos a evitar e com os princípios de base da investigação, a sistematização de diversas abordagens ao longo desta parte do nosso trabalho contribuiu para a definição de três pressupostos teóricos da presente investigação.

⁴¹ Como está bem patente nas propostas de autores referidos nesta Parte II do nosso trabalho como Trotter, Dubar, Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger.

⁴² Tal como o explicitamos nesta Parte II do trabalho com recurso, nomeadamente, às contribuições de autores como Barnett, Eljamal e Ambrósio.

1º pressuposto: a inserção profissional como processo dilatado no tempo

Em primeiro lugar, é necessário entender a inserção profissional como um processo dilatado no tempo, ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e divergência entre educação e trabalho/emprego. Rejeita-se, assim, a ideia de que a inserção profissional corresponde a um momento circunscrito de articulação entre educação e trabalho/emprego.

Este pressuposto decorre do reconhecimento de que, no plano empírico, se alteraram as modalidades de transição do espaço educativo para o espaço profissional, alongando-se e complexificando-se essa transição. Trata-se de assumir, como refere Trottier (2000), que a relação formação-emprego deixa de ser linear e consecutiva para se tornar *simultânea* ou, nos termos de Chagas Lopes e Pinto (2001), que os percursos tradicionais do tipo aprendizagem - inserção profissional - emprego - reforma se modificaram, já não obedecendo a esta lógica sequencial.

No plano teórico e conceptual, esta situação revela a desadequação das perspectivas que têm como pressuposto o ajustamento entre educação e emprego (caso, por exemplo, da Teoria do Capital Humano nas suas versões iniciais e da Abordagem das Necessidades de Recursos Humanos), bem como de perspectivas que se centram sobretudo em aspectos ligados ao funcionamento do mercado de trabalho (caso das Teorias sobre o Mercado de Trabalho). Neste contexto, urge adoptar perspectivas de análise que permitam dar conta da relação entre espaços de educação e de trabalho/emprego como uma interacção, em que se podem verificar situações de convergência e de divergência entre os dois, entendendo-se que a inserção profissional decorre ao longo de um período mais ou menos alargado de tempo.

Relativamente à delimitação do período de inserção profissional consideramos, para efeitos de operacionalização no quadro desta investigação, que o processo começa quando o indivíduo inicia a procura de emprego após a obtenção do diploma, muito embora se tenha consciência de que ao longo do seu percurso anterior o sujeito já terá iniciado a construção de uma identidade profissional. Optamos pela adopção de um critério de natureza subjectiva para delimitar o final do processo de inserção profissional, estabelecendo que o mesmo termina quando o sujeito, pela primeira vez, considera que tem um emprego correspondente às suas expectativas e aspirações, muito embora estas venham a sofrer alterações que suscitarão

outros momentos de mobilidade e (re) inserção profissional. De qualquer modo, procurou-se nesta investigação apreender as representações dos entrevistados sobre esta matéria, a fim de melhor contribuir para a delimitação deste processo.

Esta forma de equacionar o final do período de inserção tem consequências metodológicas, na medida em que a identificação do final do período de inserção não é assinalado por um marco temporal ou identificável através de critérios objectivos. É que, como ilustra Oliveira (1998, p. 251), podem existir descoincidências entre as trajectórias objectivadas e as “trajectórias vividas ou seja o modo como os indivíduos viveram subjectivamente esse processo, o que quer dizer que uma trajectória objectivada de exclusão (saída forçada do mercado de trabalho) por exemplo pode corresponder a uma identidade socio-profissional positiva ou não”.

2º pressuposto: a inserção profissional como um processo multidimensional

O segundo pressuposto teórico da investigação corresponde ao entendimento da inserção profissional como um processo que engloba diversos actores, o qual não diz respeito, apenas, aos percursos dos diplomados no mercado de trabalho após a conclusão dos seus estudos.

Este pressuposto decorre do reconhecimento, no plano da reflexão e da análise, do interesse de um modelo de análise holista que englobe várias dimensões e factores intervenientes na inserção profissional. Esses factores e dimensões foram identificados a partir das perspectivas, abordagens e propostas teóricas de vários autores referenciados ao longo desta parte do nosso trabalho. Neste sentido, entende-se a inserção como um processo, não apenas devido ao seu alongamento no tempo, mas também pela sua multidimensionalidade.

Com efeito, em nosso entender, a compreensão dos processos de inserção profissional beneficiaria de um alargamento do seu campo de análise que permita englobar mais do que o estudo dos percursos, comportamentos e estratégias dos actores e/ou o estudo das dinâmicas de construção do projecto e identidade profissionais do indivíduo. Neste sentido, concordamos com Vincens (1995) quando este propõe a noção de “sistema de inserção profissional” com o objectivo de alargar o quadro de análise e incluir outras categorias de actores, como os empregadores e o sistema de ensino.

Nas palavras do mesmo autor (Vincens, 1995, p. 75), “pour prendre en compte les autres catégories d’acteurs, employeurs et établissements d’enseignement, nous suggérons d’élargir le cadre d’analyse et d’utiliser la notion de système d’insertion professionnelle, le mot «système» permettant d’insister sur les interactions, simultanées ou décalées dans le temps.”

Isto significa, em nosso entender, que a análise do processo de inserção profissional não se restringe ao estudo dos percursos de inserção dos diplomados e da forma como estes são vivenciados no plano da socialização e construção identitária, mas tem de incluir, por exemplo, a forma como as universidades preparam para a vida profissional, bem como a análise das necessidades, exigências e critérios de recrutamento dos empregadores face aos diplomados de ensino superior.

Nestas condições, é insuficiente considerar exclusivamente perspectivas teóricas que se centrem nas condicionantes que decorrem do funcionamento do mercado de trabalho (por exemplo, as Teorias do Mercado de Trabalho), ou nos aspectos da socialização e construção identitária na fase de inserção (abordagens com cariz sociológico de Dubar e Trottier por exemplo), ou ainda na inserção profissional enquanto um dos acontecimentos da entrada na vida adulta (caso da abordagem de Galland).

Noutros termos, importa, em nosso entender, construir um modelo de análise da inserção profissional enquanto processo que resulta do confronto e interacção entre as lógicas e estratégias de diversos actores intervenientes. Este é um desafio a que a presente investigação procura responder, através de uma primeira tentativa de delinear um modelo de análise multidimensional da inserção profissional.

3º pressuposto: proposta de três unidades de análise dos processos de inserção profissional

O terceiro pressuposto teórico de investigação, o qual está em estreita articulação com o que acabamos de referir, corresponde à identificação dos actores (que constituem unidades de análise) a considerar como intervenientes no processo de inserção profissional. A partir da sistematização, que elaboramos nesta parte do trabalho, de perspectivas, abordagens e propostas teóricas, parece-nos relevante destacar os diplomados, os empregadores e os

académicos, sendo entendido cada um destes grupos como uma unidade de análise no estudo da inserção profissional⁴³.

Os diplomados constituem uma unidade de análise, pois são os percursos que estes sujeitos vivenciam que traduzem, de forma sintetizada, as influências de vários actores e factores ao longo do período de inserção profissional. Importa ter em conta os diplomados como unidade de análise também porque diversas abordagens teóricas já enunciadas (por exemplo, as abordagens do Sistema de Emprego, de Trotter, de Dubar e de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger) revelam que as estratégias e comportamentos dos diplomados não obedecem a uma racionalidade estritamente económica, sendo marcadas por elementos de natureza social e cultural e por dinâmicas de socialização e construção identitária.

Os empregadores correspondem a uma unidade de análise, no sentido em que as diversas Teorias sobre o Mercado de Trabalho, bem como as abordagens de Rose e Vernières, permitem perceber que existem diversos factores relacionados com os modos de gestão da mão-de-obra e com as opções de recrutamento dos empregadores que influem nas oportunidades de inserção profissional dos diplomados. Além disso, a reflexão sobre os modelos funcionalistas e académicos do ensino superior, levou-nos a concluir que este sub-sistema de ensino deve ter em conta as condicionantes que decorrem do funcionamento de mercado de trabalho e das preferências dos empregadores, ainda que estas não devam ser orientações a seguir de modo inquestionado.

Os académicos são uma unidade de análise, tendo em conta que algumas das abordagens referenciadas (por exemplo, as abordagens do Sistema de Emprego e das Necessidades de Recursos Humanos), bem como a reflexão sobre modelos funcionalistas e académicos, deixam perceber que as orientações e práticas de funcionamento no ensino superior, designadamente no que concerne à preparação para a vida profissional, têm um papel fundamental no modo como os sujeitos se inserem profissionalmente depois da obtenção do diploma. Esta afirmação tem por base a noção de que a educação, o ensino superior neste

⁴³ Muito recentemente, quando procedemos à revisão final da presente dissertação, deparámo-nos com uma opção semelhante por parte de uma investigadora francesa (Bel, 2001) que, para estudar a formação profissional dos jovens, sublinha a importância de complexificar o campo da investigação da formação - emprego, distinguindo três pólos no seu interior: sistema de formação, sistema produtivo e formandos - trabalhadores. Nas palavras da investigadora, “ce champ est constitué d’une confrontation entre trois pôles: l’appareil de formation (l’offre de formation), les personnes a former (la demande de formation) et le système productif (demande d’emplois de qualifications). Chacun de ces pôles est porteur de logiques d’action spécifiques dans sa relation avec les deux autres” (Bel, 2001, p. 38)

caso, tem um papel relevante, a par com o de outros actores, na forma como se configuram os processos de inserção profissional após a obtenção do diploma.

Em síntese, o modelo de análise que apresentamos evidencia plenamente o facto de considerarmos a inserção profissional como um processo multidimensional, sendo que tal tem implicações tanto a nível conceptual como no plano metodológico, como referiu Tanguy (1986). Importa, pois, explorar o papel que cada actor desempenha no processo de inserção profissional, analisando este processo como o resultado da interacção entre os vários actores intervenientes.

Proposta de três dimensões do conceito de inserção profissional

Todas as abordagens e propostas teóricas anteriormente referenciadas contribuem para a delimitação de um dado entendimento do conceito de inserção profissional, o qual está subjacente à nossa investigação e deve, então, ser explicitado.

Por um lado, é de notar que partilhamos da noção de que a inserção profissional deve ser entendida enquanto processo, em dois sentidos distintos mas complementares. Em primeiro lugar, no sentido *diacrónico*, porque a transição do espaço educativo para o espaço profissional é cada vez mais um período que tende a alongar-se no tempo e a complexificar-se. Em segundo lugar, no sentido *sincrónico*, porque se trata de algo que não pode ser reduzido aos percursos dos diplomados e às dinâmicas identitárias subjacentes, mas tem de ter em conta factores e dimensões relacionadas quer com o funcionamento do mercado de trabalho quer com as orientações e valores das instituições de ensino superior.

Por outro lado, salientamos que o conceito de inserção profissional não diz respeito apenas a aspectos referentes às articulações entre educação e emprego (no sentido de vínculo, contratual, regime de trabalho e outras variáveis que caracterizam a situação perante o emprego), mas também engloba elementos relacionados com a articulação entre as características da preparação para a vida profissional e o tipo de actividade profissional desempenhada pelos diplomados.

Neste sentido, a análise da inserção profissional no quadro desta investigação tem por base o desdobramento do conceito em três dimensões essenciais: *relação entre educação e emprego*,

relação entre educação e trabalho e vivência da transição entre educação e trabalho/emprego. Cada uma destas dimensões pode ser estudada a partir de um amplo conjunto de indicadores, de entre os quais referimos alguns mais significativos.

No que diz respeito à dimensão *relação entre educação e emprego*, podemos ter como indicadores: o tempo médio de espera até à obtenção de emprego, o tipo de contrato, a situação na profissão, o regime de trabalho, o nível salarial, a metodologia utilizada no recrutamento de diplomados, as estratégias de recrutamento dos empregadores, entre outros.

Quanto à dimensão *relação entre educação e trabalho*, podemos ter como indicadores: critérios de recrutamento dos diplomados utilizados pelos empregadores, correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional, articulação entre conteúdos da preparação para vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional, contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional, tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos diplomados, entre outros.

No que se refere à dimensão *vivência da transição da educação para o trabalho/emprego*, podemos ter como indicadores: o sentido e significado atribuído pelos sujeitos aos seus percursos e situações educativas e profissionais, sentimentos no primeiro contacto com o mundo do trabalho, grau de satisfação relativamente ao percurso escolar e profissional, diferentes vivências da fase de transição consoante a pertença do sujeito a grupos sociais (sexo, etnicidade, classe, entre outros), relação da fase de transição com outros acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta, implicações da fase de transição nas dinâmicas de socialização e construção identitária, entre outros.

Quadro 28 - O conceito de inserção profissional: dimensões de análise e indicadores

CONCEITO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	
Dimensões de análise	Indicadores
Relação entre educação e emprego	<ul style="list-style-type: none"> - tempo médio de espera até à obtenção de emprego, - tipo de contrato, a situação na profissão, - regime de trabalho, - nível salarial, - metodologia utilizada no recrutamento de diplomados, - estratégias de recrutamento dos empregadores
Relação entre educação e trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - critérios de recrutamento dos diplomados utilizados pelos empregadores, - correspondência entre área de formação académica e área de actividade profissional, - articulação entre conteúdos da preparação para vida profissional no ensino superior e conteúdos da actividade profissional, - contributos da aprendizagem experiencial para o desempenho profissional, - tipo de tarefas e funções desempenhadas pelos diplomados
Vivência da transição entre educação e trabalho/emprego	<ul style="list-style-type: none"> - sentido e significado atribuído pelos sujeitos aos seus percursos e situações educativas e profissionais, - sentimentos no primeiro contacto com o mundo do trabalho, - grau de satisfação relativamente ao percurso escolar e profissional, - diferentes vivências da fase de transição consoante a pertença do sujeito a grupos sociais, - relação da fase de transição com outros acontecimentos que marcam a entrada na vida adulta, - implicações da fase de transição nas dinâmicas de socialização e construção identitária, ...

PARTE III

O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DIPLOMADOS DA FCT: OS RESULTADOS DO TRABALHO EMPÍRICO

Nota Introdutória

No quadro da nossa investigação foram recolhidos dados, através de inquérito por questionário, de entrevistas, de observação directa e a partir da consulta de documentos, os quais permitem caracterizar o processo de inserção profissional de diplomados da FCT/UNL. O objectivo desta parte do trabalho é apresentar a leitura destes dados, de modo a caracterizar, nas suas várias dimensões, a transição do ensino superior para o mundo do trabalho no caso dos diplomados em estudo.

Sempre que possível, compararemos os resultados obtidos na nossa investigação com os de outras pesquisas sobre a mesma temática realizadas a nível nacional e internacional, com a finalidade de identificar convergências e divergências nos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior de várias instituições e contextos.

Para tal, no primeiro capítulo, reúnem-se alguns elementos sobre os antecedentes do processo de inserção profissional para, em seguida, caracterizarmos genericamente, sobretudo a partir de variáveis e indicadores de natureza mais objectiva, o processo de inserção profissional. Numa fase posterior, sistematiza-se um conjunto de dados que se reportam a uma dimensão mais subjectiva, designadamente à forma como os sujeitos vivenciam os seus percursos de inserção profissional.

No segundo capítulo, apresenta-se a leitura dos dados referentes à articulação entre formação académica e actividade profissional, bem como à relevância e contornos da preparação para a vida profissional no quadro da universidade, analisando-se também as representações dos actores entrevistados sobre a noção de inserção profissional.

Capítulo 8 – Caracterização do processo de inserção profissional dos diplomados

O objectivo deste capítulo é caracterizar o processo de inserção profissional dos diplomados da FCT em estudo. Para tal, recorreremos aos dados recolhidos na investigação que nos permitem identificar os traços gerais dos percursos escolares no ensino superior e dos percursos de transição para o mundo do trabalho. Apresentamos ainda dados referentes à forma como os diplomados vivem os respectivos percursos, na medida em que formulamos o objecto de investigação não apenas em termos de comportamentos observáveis, mas também em termos de sentido e significado pessoal desses comportamentos para os próprios actores que os protagonizam.

Para além disto, e em acordo com um dos pressupostos teóricos desta investigação¹ segundo o qual a análise da inserção profissional não se reduz aos percursos dos diplomados, a análise de dados permite também obter alguns indícios sobre as estratégias dos empregadores e da própria instituição universitária, as quais contribuem para configurar o processo de inserção profissional.

1 – Antecedentes do processo de inserção profissional de diplomados da FCT

Neste sub – capítulo, sintetizam-se os dados mais significativos (recolhidos através do inquérito por questionário e de entrevistas) para caracterizar o período prévio à conclusão da licenciatura por parte dos diplomados da FCT.

1.1 - O acesso ao ensino superior e à FCT

A escolha do curso concluído na FCT

Os diplomados da FCT no ano lectivo de 1995/96, ingressaram no respectivo curso de licenciatura na esmagadora maioria dos casos (95,5%) após a conclusão do 12º ano/via

¹ Para uma melhor clarificação dos pressupostos teóricos da investigação pode ser consultada a Introdução Geral e em especial o ponto 2 do Capítulo 2.

ensino, com excepção de 2 que o fizeram após a conclusão de um curso técnico - profissional, 1 após o 12º ano/via profissionalizante e 1 após o ano propedêutico².

Verifica-se também que, para mais de metade dos sujeitos (63,2%), o curso concluído na FCT corresponde à sua primeira opção na candidatura ao ensino superior. Entre aqueles que não escolheram o curso como primeira opção (36,8%), há a destacar o seguinte:

- em termos de área disciplinar, a maior parte (68,9%) tinha escolhido cursos de outros domínios da Engenharia e só 31,1% cursos que não se integravam na área ampla da Engenharia,
- no que se refere a estabelecimentos de ensino, quase metade (45,5%) tinha escolhido frequentar o Instituto Superior Técnico em primeira opção, 20,5% outros cursos na FCT e 11,4% a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, distribuindo-se os restantes por outros estabelecimentos diversos.

No conjunto dos diplomados entrevistados nas empresas, verifica-se também que para a maior parte (4 dos 5 diplomados entrevistados) o curso que concluíram na FCT corresponde à sua primeira opção. E, para além disto, no caso da entrevistada cuja primeira opção foi outro curso, tratava-se igualmente de uma licenciatura no domínio da Engenharia embora na Universidade da Beira Interior.

A consideração destes elementos, permite afirmar que a escolha do curso da FCT tende a ser, para a maior parte do grupo de diplomados em análise, a sua primeira opção no acesso ao ensino superior e não uma escolha de recurso face aos condicionalismos do processo de acesso a este nível de ensino.

Uma análise mais aprofundada, em que se consideram estes resultados por curso de licenciatura, permite acrescentar que apenas nos cursos que a seguir se referem mais de metade dos diplomados afirmaram não ter o mesmo correspondido à sua primeira opção no acesso ao ensino superior: Engenharia de Materiais (80% afirmam que o curso não correspondeu à sua primeira opção), Engenharia Geológica (o mesmo valor é de 66,7%), Matemática/ramo de Ciências Actuarias (o valor é de 66,7%), Engenharia Física (o valor é de 60%) e Engenharia Mecânica (o valor é de 54,5%).

² O facto de 1 sujeito ter como habilitação para entrada no ensino superior o ano propedêutico – já inexistente na actualidade – deverá significar que acedeu ao ensino superior após alguns anos de interrupção do seu percurso escolar. O inquirido tinha no momento de resposta ao questionário 40 anos, ou seja mais 10 anos do que a média de idade dos diplomados inquiridos.

Ainda que possa não ter correspondido à primeira opção de candidatura ao ensino superior, o curso concluído na FCT representa, para uma grande maioria dos inquiridos (85,7%), a primeira matrícula no ensino superior. Isto significa que, ainda que o curso concluído na FCT possa não ter sido a primeira opção, tratou-se de uma alternativa que a maior parte dos indivíduos não abandonaram após os resultados do concurso de acesso e a matrícula na FCT. A análise por curso/ramo de licenciatura, revela-nos que não existe nenhum curso/ramo em que seja maioritário o grupo dos que afirmam que o curso concluído na FCT não corresponde à sua primeira matrícula no ensino superior.

No grupo mais reduzido (14,3%) daqueles para quem o curso concluído na FCT não corresponde à sua primeira matrícula, verifica-se que o estabelecimento em que fizeram a primeira matrícula é para grande parte o ISEL (Instituto Superior de Engenharia de Lisboa) (26,3%), outro curso mas na FCT (21,1%) e a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (15,8%). Relativamente ao curso de primeira matrícula este enquadra-se, para a grande maioria (73,7%), na área da Engenharia (destacando-se a Engenharia Física e a Engenharia Química).

Em síntese, os dados apresentados permitem afirmar que a escolha do curso da FCT tende a ser, para mais de metade do grupo de diplomados em análise, a sua primeira opção no acesso ao ensino superior. Para um número ainda mais alargado de diplomados, esta opção corresponde à primeira matrícula no ensino superior, o que significa que embora possa não ter correspondido à sua primeira opção foi uma alternativa que os diplomados inquiridos não abandonaram após os resultados do concurso de acesso ao ensino superior lhes ter permitido ingressar na FCT.

Razões de escolha do curso, da FCT e do ensino superior

Para caracterizar o percurso anterior à frequência da FCT, uma outra dimensão importante centra-se nas razões que levaram a optar pelo curso, pela FCT e pelo ensino superior em geral. Neste domínio, interessa aprofundar até que ponto a procura de ensino superior é determinada por aspectos ligados às *saídas profissionais*, entre outras questões.

Verificamos que, quer na opção pela frequência do ensino superior (ver quadro 27), quer na escolha do curso (ver quadro 28), a estrutura das razões mais apontadas para justificar estas duas escolhas pelos inquiridos combina factores relacionados com áreas de interesse e/ou desenvolvimento intelectual e aspectos ligados às saídas profissionais.

Quadro 29 – Razões mais apontadas para escolher frequentar o ensino superior

Razões	Percentagem
Contribuir para o desenvolvimento intelectual	60,2%
Poder desempenhar a profissão desejada	53,4%
Gostar de estudar e adquirir conhecimentos	43,6%
Mais possibilidades de emprego bem remunerado	42,9%
Progredir na carreira profissional	32,3%

Quadro 30 – Razões mais apontadas para escolher o curso concluído na FCT

Razões	Percentagem
Permitir aquisição de conhecimentos em área de interesse	68,4%
Permitir acesso a uma profissão que o realizasse pessoalmente	42,1%
Permitir saídas profissionais diversificadas	33,1%
Pela estrutura curricular do curso	24,1%
Permitir boas saídas profissionais	18,8%

Como podemos observar pela leitura dos quadros, em qualquer uma das situações a razão apontada por um maior número de sujeitos não tem a ver com as *saídas profissionais*, mas sim com o desenvolvimento intelectual e a aquisição de conhecimentos em área de interesse. Porém, as justificações relacionadas com as *saídas profissionais* surgem com grande destaque, uma vez que das cinco razões mais apontadas para a escolha do curso e do ensino superior há três que se relacionam com perspectivas futuras no plano profissional (por exemplo, “poder desempenhar a profissão desejada” e “permitir o acesso a uma profissão que o realizasse pessoalmente” entre outras).

Numa investigação anterior (Ambrósio e Alves, 2000), interrogámo-nos sobre o papel das perspectivas profissionais na procura de ensino superior por parte dos estudantes e suas famílias, constatando que não era evidente que a visibilidade crescente das preocupações associadas às questões do emprego dos diplomados significasse que estas variáveis tivessem um peso crescente na procura do ensino superior pelos jovens. Os dados agora analisados confirmam este posicionamento, sublinhando a necessidade de ter redobrado cuidado na afirmação de que as perspectivas de emprego sejam determinantes na escolha de frequentar ou não o ensino superior.

Consideramos, no entanto, a hipótese de que a preocupação com as questões sobre o emprego de diplomados tem vindo a assumir um peso crescente na estrutura das razões de procura e acesso ao ensino superior.

Esta hipótese, encontra algum suporte na análise dos dados que recolhemos através de entrevista, nomeadamente porque o único diplomado entrevistado para quem o acesso a melhores oportunidades profissionais não é uma das razões apontadas para escolher o ensino superior é aquele que concluiu o curso há mais tempo (há cerca de 8 anos). Para os restantes entrevistados, que concluíram a licenciatura no máximo há cerca de 2 anos e meio, a utilidade do diploma de ensino superior a nível profissional é amplamente evocada para justificar a escolha de frequentar o ensino superior e o curso que concluíram a par de outras razões como a necessidade de “desenvolver os conhecimentos” e a vontade de “alargar os horizontes”. Dando a palavra aos entrevistados:

“A nível profissional, não dá para ir mais além sem ter essa formação. É preciso ter essas bases. Com o 12º ano... a viver na terra.... «partia as pernas!»” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 1208-1210)

“Eu sempre tive boas notas, porque é que eu ia ficar com o 12º ano? Se para mim era tão fácil estudar? Queria era ganhar dinheiro e ter uma vida boa! (...) O diploma significa uma vida melhor! (...) O mercado está mais para... um licenciado é um licenciado e acabou!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 1085-1088, 1101 e 1107-1108)

“Acho que as pessoas saem da escola só com umas noções... pronto... daquilo que existe. Porque o que a gente aprende é um pouco cultura geral e como é que é matemática, não é? Mas é tudo muito básico... e não sabem fazer nada.” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 592-595)

Significa isto, que a estrutura de razões apontada pelos diplomados para justificar a escolha do ensino superior e do curso concluído denota a preocupação com as perspectivas profissionais, nomeadamente enquanto meio de “assegurar uma vida melhor”, a par de aspectos como o “interesse da área em estudo” e a necessidade e vontade de “ampliar conhecimentos”. No entanto, para além disto, a análise dos dados das entrevistas evidencia uma terceira dimensão (que não foi apreendida nas respostas ao questionário), igualmente importante na escolha de um curso de ensino superior, a qual se relaciona com a influência de familiares.

“Os meus pais sempre quiseram que os filhos estudassem e como nós também chegamos ao último ano do secundário, nós não sabemos fazer nada, não é?” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 470-476)

Relativamente a esta última dimensão, é de notar que numa investigação anterior encontrámos também indícios de que a decisão de frequentar o ensino superior, longe de constituir um acto estritamente individual, é influenciada por um conjunto de aspirações e expectativas presente nas famílias de origem dos sujeitos (Alves, 1997). Ou seja, a opção de frequentar o sistema de ensino até ao nível de escolaridade superior decorre, em parte, de projectos de futuro idealizados pelas famílias para os seus membros mais jovens que são interiorizados por estes.

No que diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino superior frequentado – a FCT – trata-se essencialmente, para os diplomados inquiridos, de optar por um estabelecimento que se considera de prestígio³, não sendo de ignorar aspectos como a proximidade relativamente à área de residência e a oferta de um curso inexistente noutros estabelecimentos.

³ Este dado significa a existência de uma certa imagem de prestígio da FCT. É de notar, a este propósito, que a FCT faz parte de uma universidade pública e que num estudo referente ao ensino superior português na sua globalidade (Balsa et al., 2001) se constata que a “reputação e prestígio da instituição” é a primeira razão apontada pelos alunos para a escolha realizada no caso das universidades públicas.

Quadro 31 – Razões de escolha do estabelecimento FCT

Razões	Percentagem
Por ser um estabelecimento de ensino com prestígio	42,4%
Por ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendia	28,8%
Por ser o estabelecimento mais próximo do sítio onde vivia	27,8%
Por ser um estabelecimento com boas instalações e equipamentos de ensino	22%

A análise das razões apontadas pelos diplomados entrevistados para escolher frequentar a FCT, evidencia exactamente as mesmas dimensões, ou seja, a imagem de prestígio e qualidade deste estabelecimento, bem como a proximidade relativamente à localidade de origem dos indivíduos. A este propósito, é aliás interessante ter em atenção as afirmações dos nossos entrevistados originários do sul do país para quem o rio Tejo constitui uma espécie de *barreira simbólica*, sendo a FCT preferida pela sua localização na margem esquerda deste rio.

“E foi a primeira opção também... logo para aquela faculdade. Porquê? Porque era a faculdade que tinha o curso há mais tempo, eu fiz essa pesquisa porque... não ia de «olhos fechados» para lado nenhum. E já que tinha a oportunidade de escolher, ia escolher a melhor, aquela que eu gostasse mais. Para já tinha profissionais na área que eu conhecia com mérito. (...) E a faculdade parecia completamente com ideias novas e de inovação... e isso incentivou-me a ir. E depois também estava geograficamente próxima da minha terra.” (Marta, Engenheira do Ambiente, originária de Sines, linhas 1190-1199)

“Eu já tinha pensado em vir aqui para a Nova porque era deste lado, não tinha de estar a passar a ponte.” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, originária de Sesimbra, linhas 1051-1052)

Em síntese, a análise das razões apontadas pelos diplomados para escolher o curso e o ensino superior, torna possível avançar a hipótese de que a preocupação com as questões do emprego de diplomados venha assumindo um peso crescente na estrutura de razões de procura e acesso ao ensino superior. No entanto, é necessário ter algum cuidado na afirmação de que as perspectivas de emprego são determinantes na escolha de frequentar ou não o ensino

superior⁴, pois aspectos como o *interesse pela área de estudos*, a *vontade de ampliar conhecimentos* e de *desenvolvimento intelectual* aparecem, também, como elementos significativas para justificar as opções em termos de curso acesso ao ensino superior.

Na perspectiva dos inquiridos, a escolha do estabelecimento de ensino – FCT – parece explicar-se, essencialmente, pelo prestígio e qualidade do mesmo, assumindo também alguma relevância aspectos como a sua localização geográfica e a respectiva oferta de cursos.

1.2 - O percurso escolar dos diplomados na FCT

Duração do percurso escolar dos diplomados na FCT

No período em que frequentaram a FCT, constata-se que quase metade dos diplomados (48,9%) declararam ter demorado mais do que o tempo curricular mínimo aconselhado a concluir o seu curso, contra um pouco mais de metade que afirma não ter ultrapassado esse tempo (51,1%). Este dado não nos surpreendeu tendo em conta que a FCT tem, desde há algum tempo, procurado implementar algumas medidas que procuram combater o insucesso escolar dos alunos neste estabelecimento de ensino.

Com efeito, a título de exemplo, importa notar que na circular – despacho nº 2263/2000 se constata que “uma parte importante do insucesso escolar na nossa faculdade tem início logo no primeiro ano. Em 98/99, 36% dos alunos do primeiro ano fez até uma cadeira e 25% não fez nenhuma. Estas percentagens de insucesso são, por si só, desmotivadoras para os alunos e, mais grave ainda, logo para os alunos que apenas começaram o seu percurso.”

Neste despacho estabelecem-se, conseqüentemente, um conjunto de normas relativamente às inscrições dos alunos nas disciplinas e estabelece-se a implementação de um Regime de Acompanhamento para os alunos do primeiro ano em que deveriam estar envolvidos todos os professores da faculdade. Tanto quanto sabemos, este Regime não entrou em pleno

4 Aliás, é de notar que, nas motivações para frequentar o ensino superior, os diplomados da FCT parecem apresentar alguma especificidade face ao conjunto dos diplomados de ensino superior inquiridos pelo ODES (2002). Neste último grupo, a principal justificação para a frequência do ensino superior centra-se nas “saídas profissionais” (as razões apontadas são, em primeiro lugar, “poder desempenhar a profissão desejada” e, em segundo lugar, “gostar de estudar e adquirir mais conhecimentos”).

funcionamento, mas a decisão de o implementar demonstra a preocupação da Direcção da FCT com a situação e o interesse em contribuir para a sua melhoria.

Retomando a análise dos dados do inquérito a diplomados, importa perceber quais as principais razões apontadas pelos inquiridos para ter demorado mais do que o tempo curricular mínimo aconselhado a concluírem o curso. Essas razões são atribuídas, essencialmente, ao funcionamento escolar, na medida em que assumem maior destaque as dificuldades em ter aproveitamento (43,1%), as dificuldades em conciliar vida profissional e vida escolar (23,1%), as reprovações (23,1%) e o desenvolvimento de actividades extra-curriculares (21,5%).

É ainda de notar que a conclusão da licenciatura no tempo curricular mínimo é influenciada pelo facto de os estudantes serem homens ou mulheres, sendo que esta relação entre as duas variáveis tem significado estatístico, o qual revela uma relação de associação, ainda que muito fraca, entre ambas⁵.

Quadro 32 – Conclusão no tempo curricular mínimo por sexo

Conclusão no tempo/ /sexo	Conclusão no tempo curricular mínimo	Não conclusão no tempo curricular mínimo
Homens	36,9	54,4
Mulheres	63,1	45,6
Total	100%	100%

Pela leitura do quadro anterior, podemos perceber que as diplomadas afirmam ter concluído o curso no tempo curricular mínimo em maior número do que os seus colegas homens. A importância de considerar este dado, relaciona-se com o facto de se considerar correntemente que a excelência escolar é mais um atributo das alunas do que dos alunos.

Esta situação parece ser ainda confirmada pelo facto de a relação entre média de curso e sexo dos inquiridos ter também significado estatístico, permitindo indicar que existe uma associação, ainda que fraca, entre as duas variáveis⁶. No quadro seguinte, indicamos as

⁵ Existe relação estatisticamente significativa entre a afirmação de que se concluiu (ou não) no tempo curricular aconselhado e o sexo dos indivíduos ($X^2=0,043$, $p<0,05$; V-Cramer = 0,175)

⁶ Existe relação estatisticamente significativa entre o sexo e a média final de curso ($X^2=0,48$, $p<0,05$; V-Cramer = 0,214).

medidas da distribuição da variável média de curso dos inquiridos e sua diferenciação segundo o sexo, verificando-se que as diplomadas concluem os seus cursos com uma média ligeiramente superior aos seus colegas homens (14,27 e 13,92 respectivamente, embora sendo no grupo dos homens que se encontra a nota média mais elevada e o valor mais elevado de desvio - padrão).

Quadro 33 – Medidas da distribuição da variável nota média de licenciatura segundo o sexo

Medidas	Todos os inquiridos	Homens	Mulheres
Nota média	14,11	13,92	14,27
Desvio – padrão	1,14	1,23	1,04
Mínimo	12	12	12
Máximo	17	17	16

Como veremos adiante, esta diferenciação entre os dois sexos em termos de notas de licenciatura e de conclusão no tempo curricular mínimo não significa, porém, que nos seus percursos de inserção profissional as diplomadas encontrem menos dificuldades do ponto de vista salarial e na obtenção de um contrato de trabalho sem termo.

Importa ainda sublinhar que os diplomados que concluem os seus cursos com nota mais elevada, tendem a estar, em maior número, entre os que afirmam concluir os seus cursos no tempo curricular mínimo. Com efeito, pela leitura do quadro seguinte, é notório que no grupo dos que concluíram no tempo curricular mínimo, mais de metade (52,3%) obtiveram médias finais entre 15 e 17 valores. Inversamente, no grupo dos que não concluíram no tempo curricular mínimo, metade (50,7%) obtiveram média final de 12 ou 13 valores.

Quadro 34 – Concluir ou não no tempo curricular mínimo por nota média de licenciatura

Conclusão no tempo/ /média de licenciatura	Conclusão no tempo	Não conclusão no tempo
12-13 valores	10,8	50,7
14 valores	36,9	31,3
15,16,17 valores	52,3	17,9
Total	100%	100%

A relação entre estas duas variáveis tem significado estatístico, podendo a associação entre ambas ser considerada como moderada⁷.

Em síntese, verificamos que quase metade dos inquiridos afirmam ultrapassar o tempo curricular mínimo aconselhado para a conclusão do curso, sendo que esta situação tende a ser mais frequente entre os homens e entre os que concluem com médias mais baixas. Ressalta daqui que a maior demora na conclusão da licenciatura não se traduz na obtenção de notas médias mais elevadas. Será interessante verificar, como faremos num capítulo posterior, como estas diferenças entre sexos e médias finais de licenciatura não significam, de forma inequívoca, maiores facilidades no acesso ao emprego e na estabilização no mercado de trabalho. As razões apontadas pelos inquiridos para ultrapassar o tempo curricular mínimo aconselhado para a conclusão do curso têm a ver, sobretudo, com condicionantes ligadas ao funcionamento escolar (dificuldades em ter aproveitamento escolar).

A vivência do percurso escolar na FCT

Para caracterizar o percurso escolar dos diplomados na FCT, importa ainda analisar alguns dados recolhidos através de questionário e nas entrevistas a diplomados que nos dão conta da forma como o mesmo foi vivenciado pelos próprios sujeitos.

Por um lado, os dados do questionário permitem afirmar que os diplomados estão hoje bastante satisfeitos com a sua escolha de frequentar quer o curso que concluíram, quer a FCT. Na análise das respostas à pergunta “que opção faria se fosse hoje?”, verifica-se que a maioria escolheria o mesmo estabelecimento e o mesmo curso (67,7%) e apenas 8,3% escolheriam um outro estabelecimento e curso.

O grupo daqueles que escolheriam outro curso dentro da FCT é de 9.8% e o grupo dos que escolheriam o mesmo curso fora da FCT de 6%. Que alternativas colocam o grupo de sujeitos que escolheriam outro curso e outro estabelecimento de ensino? Mais de metade (59,3%) optariam por cursos dentro da área de Engenharia, destacando-se a Engenharia Civil e Engenharia Informática. O estabelecimento de ensino, em alternativa à FCT, que surge com mais destaque é o Instituto Superior Técnico.

⁷ Existe relação estatisticamente significativa entre a afirmação de que se concluiu (ou não) no tempo e a média final de licenciatura ($X^2=0,000$, $p\ll 0,01$; $V\text{-Cramer}=0,464$).

Uma análise mais aprofundada revela-nos que os cursos/ramos de licenciatura nos quais a esmagadora maioria escolheria hoje o mesmo curso e estabelecimento de ensino são Engenharia do Ambiente/ramo Ambiente (83,3%), Engenharia Informática (82,4%), Matemática/ ramo Ciências Actuarias (90%) e Engenharia do Ambiente/ramo Sanitária (91,7%). Ou seja, parece ser nestes cursos/ramos de licenciatura que a satisfação com a opção feita no momento de ingresso no ensino superior assume os valores mais elevados.

Por outro lado, na análise dos dados das entrevistas realizadas com diplomados, torna-se notório que 4 dos 5 entrevistados fazem um balanço positivo do tempo que passaram na FCT. Estes sujeitos salientam que, para além de uma formação académica em termos de aquisição de conhecimentos, foi também possível e muito importante desenvolver “capacidades de relacionamento inter - pessoal”, adquirir “sentido de responsabilidade”, “ganhar maturidade”, “crescer em termos pessoais”, “aprender a cooperar” e adquirir “conhecimentos sobre o mundo envolvente”.

É interessante notar que a única entrevistada que não efectua um balanço positivo do tempo passado na universidade justifica este posicionamento pelo facto de ter desfrutado pouco do convívio e do espaço de lazer que, em seu entender, a experiência universitária deveria necessariamente implicar.

“acho que estive um pouco afastada desse espírito académico que eu acho que a Nova não tem. (...) falta de passear, de rir... rir é importante! Rir é importante. Mas em termos de escola, eu acho que estive cá foi para estudar. (...) Porque amigos, amigos não fiz! (...) Foi uma chatice! Acho que falta isso! Porque... ser universitário... também é... faz parte disso.” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 1157-1190)

É também interessante notar, à semelhança do que pesquisas sobre a experiência universitária noutros países demonstram⁸, a relevância atribuída ao facto de se deixar a casa dos pais para frequentar o ensino superior. Dois dos alunos que deixaram a casa dos pais para frequentar a FCT salientam o valor dessa situação, enquanto oportunidade de aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal que é parte da experiência universitária.

⁸ Por exemplo, num estudo realizado em Inglaterra em 1997, com base em 200 entrevistas a diplomados e empregadores, afirma-se que um período alargado passado fora de casa ajuda os alunos a tornarem-se mais maduros, a desenvolverem a auto-confiança e os «skills» interpessoais, entre outros aspectos que podem beneficiar a sua inserção profissional futura (Harvey, Moon e Geall, 1997).

“É difícil... uma pessoa que está habituada em casa dos pais vir para um novo meio e não ter, e não aprender a ser responsável! (...) E eu acho que isso é muito importante... a universidade por aquilo que representa em termos de desenvolvimento pessoal! Não é? Responsabilização.” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 1260-1274)

Em síntese, a maior parte dos diplomados da FCT manifestam-se globalmente satisfeitos com a opção de frequentarem o curso concluído neste estabelecimento de ensino. Os sujeitos salientam que o tempo na universidade é não só um tempo de aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também, o que não é menos importante, uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento das suas capacidades pessoais, através das vivências académicas e do trabalho e contacto com outros indivíduos.

2 – Traços gerais do processo de inserção profissional dos diplomados

Neste sub - capítulo caracterizamos genericamente, sobretudo a partir de variáveis e indicadores de natureza mais objectiva, o processo de inserção profissional dos diplomados da FCT.

2.1 - Percursos profissionais antes, durante e após a licenciatura

Experiência profissional antes e durante o curso de licenciatura

No momento da conclusão do curso de licenciatura é muito reduzido o número de indivíduos que já haviam vivenciado qualquer tipo de experiência profissional, o que não deverá ser uma característica específica dos diplomados da FCT, mas sim comum aos estudantes deste nível de ensino em Portugal⁹. Neste domínio, a situação portuguesa não deverá ser muito diferente da que se verifica em geral na Europa, contrastando com a tendência que se vem delineando na América do Norte onde cada vez mais se passa para a vida activa *enquanto* se estuda, tal como refere Trottier (2000).

De entre os nossos entrevistados, dois não referem qualquer tipo de experiência profissional antes e durante o curso, enquanto os três restantes apenas realizaram estágios e/ou projectos de fim de curso em empresas no último ano dos respectivos cursos.

⁹ Numa investigação sobre o ensino superior português, constata-se que 86,8% dos estudantes deste nível de ensino não têm qualquer tipo de actividade profissional (Balsa et al. , 2001, p. 26).

É o caso de Alberto (Engenheiro Mecânico), que realizou um estágio durante as férias de verão do último ano do curso na empresa onde hoje trabalha, beneficiando de um protocolo entre essa empresa e o município onde reside; Alberto realizou ainda um estágio ao abrigo do PRODEP¹⁰ na FCT. Também Pedro (Engenheiro de Produção Industrial) efectuou um estágio de 6 meses numa empresa, com o objectivo de elaborar o projecto final do curso de licenciatura. E ainda Maria (Engenheira de Produção Industrial) que, durante as férias de verão do último ano do curso, fez um estágio numa empresa ao abrigo do PEJENE¹¹; continuou nessa mesma empresa, durante o último ano do curso, para realização do projecto de fim de curso e mais alguns meses após a conclusão do mesmo.

O facto de, no nosso grupo de 5 diplomados entrevistados, existirem 3 que realizaram estágios no último ano do curso, não pode conduzir-nos a afirmar que se trata de uma tendência genérica a todos os diplomados da FCT. Os dados recolhidos através de questionário permitem ter uma visão mais precisa da abrangência dos estágios, demonstrando que se trata de uma tendência pouco significativa, uma vez que apenas 19,5% dos inquiridos afirmam ter realizado estágios durante o curso.

O grupo de diplomados que desenvolveram actividade profissional (poderão ter sido estágios ou outro tipo de situações) durante o curso é também bastante reduzido. Existe um conjunto de 16,5% de inquiridos que trabalharam apenas durante o último ano do curso e um outro conjunto de dimensão ligeiramente inferior (14,3%) que trabalharam anteriormente ao último ano do curso. Neste segundo grupo, de entre os sujeitos que nos indicaram o período em que começaram a trabalhar, verifica-se que o maior número o fez no 2º ano do curso (31,3%), 12,5% começaram no 3º ano, 18,8% no 4º ano e existem 18,8% que já trabalhavam anteriormente ao início do curso.

Neste conjunto de diplomados que desenvolveram actividade profissional antes do final do curso, a grande maioria exerce profissões intelectuais e científicas na Administração Pública e em empresas, como se pode observar no quadro seguinte.

¹⁰ Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal tutelado pelo Ministério da Educação.

¹¹ Programa de Estágio para Estudantes do Ensino Superior nas Empresas tutelado pela Fundação da Juventude.

Quadro 35 – Profissão desempenhada durante a frequência do curso de licenciatura

PROFISSÃO	PERCENTAGEM
Profissionais Intelectuais e Científicos	73,2
Professores do Ensino Básico ou Secundário	9,8
Professor do Ensino Superior e/ou Investigador	4,9
Profissionais de Administração e Gestão	4,9
Outras profissões	4,9
Quadros Dirigentes e Directores	2,4
Total	100%

Como veremos posteriormente, isto significa que, quando concluem a licenciatura não se registam grandes alterações em termos do tipo de tarefa e função profissional que os diplomados desempenham, mas sobretudo mudanças de categoria profissional e nível salarial.

É ainda de notar que, no grupo dos inquiridos que desenvolveram actividade profissional durante o último ano do curso, encontramos mais homens (65,8%) do que mulheres (34,2%). Ou seja, as diplomadas são maioritárias no conjunto de inquiridos que eram estudantes a tempo inteiro durante o último ano do curso (62,4% de mulheres nesta situação contra 37,6% homens), o que possivelmente favorece a conclusão da licenciatura com uma nota média ligeiramente mais elevada, como vimos anteriormente. Porém, como vemos adiante, esta situação não se reflecte necessariamente em vantagens do ponto de vista da inserção profissional das diplomadas, nomeadamente em termos de nível salarial e de obtenção de um contrato por tempo indeterminado.

Tendo em conta os dados que acabamos de apresentar, não nos parece estranho que se verifique a tendência para os diplomados com notas finais de licenciatura mais elevadas se encontrarem, em maior número, entre os que eram estudantes a tempo inteiro no último ano do curso.

Quadro 36 – Situação no último ano do curso por média final de licenciatura

Situação/ /média final	Estudante a tempo inteiro	Exercia uma actividade profissional
12-13 valores	21,7	52,6
14 valores	34,8	31,6
15,16, 17 valores	43,5	15,8
Total	100%	100%

Com efeito, pela leitura do quadro anterior, verificamos que no grupo dos que exerciam uma actividade profissional no último ano do curso, mais de metade (52,6%) obtêm médias finais de 12 ou 13 valores. Inversamente, no grupo dos que eram estudantes a tempo inteiro, perto de metade (43,5%) concluem a licenciatura com média de 15, 16 ou 17 valores.

Retomando uma perspectiva de análise global, que mudanças ocorreram com a conclusão da licenciatura para o grupo de indivíduos que trabalharam durante o curso? As principais mudanças verificadas traduziram-se em aumentos salariais e mudanças de categoria profissional, assumindo menor destaque o desempenho de funções mais compatíveis com a formação obtida no curso, a mudança de emprego e a melhoria das condições de trabalho. Alguns (19,5%) afirmam não ter ocorrido qualquer mudança.

Quadro 37 – Mudanças resultantes da conclusão da licenciatura

MUDANÇAS	PERCENTAGEM
Aumento salarial	39%
Mudança de categoria profissional	39%
Desempenho de funções mais compatíveis com a formação obtida no curso	26,8%
Mudança de emprego	19,5%
Melhoria das condições de trabalho	12,2%

Considerando o grupo dos que trabalharam durante o curso, verifica-se que entre os diversos meios de obtenção do emprego desempenhado durante a frequência universitária se destaca “através de relações pessoais” (34,1%). A maior parte exerce actividade profissional por conta

de outrem (87,5%) e em situações contratuais pouco estabilizadas: 34,1% com contrato com termo, 31,7% com contrato de prestação de serviços e apenas 17,1% afirma ter um contrato sem termo. Relativamente ao regime de trabalho, a situação maioritária é a dos que exercem a tempo completo (61%), assumindo o trabalho a tempo parcial o valor de 39%.

Em síntese, o contacto com o mundo profissional (seja através de estágios ou de actividades de trabalho mais formalizadas) antes e durante o curso é uma situação que abrange um número reduzido de diplomados, sendo estes mais homens do que mulheres e concluindo com notas médias de licenciatura tendencialmente mais baixas do que aqueles que são estudantes a tempo inteiro. Nestas condições, para a maior parte dos diplomados, o primeiro emprego obtido após a conclusão do curso constitui o momento em que, pela primeira vez, têm contacto com o exercício de funções profissionais e com o clima das organizações de trabalho¹².

Traços gerais do percurso profissional dos diplomados após a licenciatura

Nesta secção, reúnem-se um conjunto de dados que consideramos importantes para perceber até que ponto o percurso de inserção profissional dos diplomados após a licenciatura é (ou não) marcado por dificuldades na obtenção de emprego e na estabilização no mercado de trabalho.

A média de tempo de espera até à obtenção de emprego, considerando apenas os diplomados que não exerciam actividade profissional no último ano do curso, é de 3,75 meses¹³.

Através da leitura do quadro seguinte, conclui-se que a grande maioria dos inquiridos (81,2%) já tinham obtido um emprego 6 meses após a conclusão do curso. Destes, 15,8% esperaram 4 a 6 meses, 29,3% esperaram 1 a 3 meses e 36,1% 0 meses, o que significa que ou já trabalhavam anteriormente (caso de 28,6% como vimos noutra pergunta) ou encontraram imediatamente emprego após a conclusão do curso. Globalmente, é ainda de notar que é reduzida a percentagem dos que esperaram mais de um ano até obter o primeiro emprego (4,5%).

¹² De modo semelhante, num estudo realizado em Inglaterra em 1997 conclui-se que os diplomados saem do ensino superior sem uma noção clara da cultura e organização profissionais, tendo origem neste facto grande parte das dificuldades sentidas na fase de transição (Harvey, Moon e Geall, 1997).

¹³ Com um desvio – padrão de 4,51, sendo o valor mínimo 0 e o máximo 30 meses.

Quadro 38 – Tempo decorrido após a conclusão do curso até à obtenção do primeiro emprego

Tempo decorrido	Percentagem
0 meses	36,1%
1 a 3 meses	29,3%
4 a 6 meses	15,8%
7 a 9 meses	8,3%
10 a 12 meses	6%
Mais de 12 meses	4,5%
Total	100%

Uma análise mais aprofundada por curso/ramo de licenciatura revela-nos que, no conjunto daqueles que não esperaram qualquer mês até obter emprego, se encontram sobretudo diplomados em Engenharia Informática (29,2%), em Matemática/ramo Ciências Actuarias (14,6%) e em Engenharia de Produção Industrial (12,5%). No pólo oposto, ou seja no conjunto dos que demoraram mais de 1 ano a obter emprego, a maior parte são diplomados em Matemática/ramo de Investigação Operacional (33%).

É ainda notório que, no grupo dos que não esperaram qualquer mês para a obtenção do primeiro emprego, encontramos mais homens (54,2%) do que mulheres (45,8%). Tal pode ser explicado se tivermos em conta que o trabalho no último ano do curso é uma situação que abrange mais homens do que mulheres, sendo mais reduzidos, por isso, os tempos de espera deles até à obtenção de emprego após a licenciatura.

De forma semelhante, constatamos que, no grupo dos que não esperaram qualquer mês para a obtenção do primeiro emprego, encontramos 35,4% de diplomados que concluíram o curso com 12-13 valores, 33,3% com 14 valores e 31,3% com 15, 16 ou 17 valores. Ou seja, parece reforçar-se a ideia de que o facto de se ser estudante a tempo inteiro no último ano do curso favorece a obtenção de uma média final de licenciatura mais elevada, mas tende a alargar o período de espera para obtenção do primeiro emprego.

No caso dos diplomados entrevistados verificamos, globalmente, que os períodos de procura do primeiro emprego são muito curtos ou mesmo inexistentes. A única excepção é Paula (Engenheira Mecânica) que esperou 6 meses desde a conclusão do curso até à obtenção do primeiro emprego e que justifica esta situação pelo facto de ser uma rapariga num universo

masculino, como é o da Engenharia Mecânica. A entrevistada relata mesmo uma situação em que o facto de ser rapariga foi um obstáculo à sua contratação:

“Um pouco que a mulher no mundo da mecânica não dá muita confiança, não é? E a segurança que um rapaz provavelmente.... pode dar! (...) um colega nosso disse «olha! Tal empresa onde eu estou...» Ele já estava lá. «Eles querem... estão à procura de mais pessoas.» E nós ficámos encantadas. «Epá! Vê lá, fala lá então com o engenheiro...» Bem, quando ele telefonou, e ele telefonou na nossa presença... é assim, a resposta que o senhor lhe deu é que não queria raparigas!” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 71- 73 e 127-130)

Esta situação, torna evidente a necessidade de analisar as variáveis de caracterização dos percursos profissionais por sexo, para compreender até que ponto a pertença a um ou a outro género pode influir nos percursos de inserção profissional como veremos adiante.

Sabendo, então, que a obtenção do primeiro emprego decorre globalmente de modo bastante rápido, qual era a situação 3 anos após a conclusão do curso? Através do quadro seguinte podemos perceber que um pouco mais de metade (54,1%) já tinham mudado de emprego e 40,6% se mantinham ou no emprego que tinham antes da conclusão do curso ou no emprego que obtiveram logo após o curso. Apenas 3% estavam desempregados neste momento.

Quadro 39 – Situação profissional 3 anos após a conclusão do curso

Situação	Percentagem
Mantinha-se no emprego que já tinha antes da conclusão do curso	10,5%
Mantinha-se no primeiro emprego obtido após o curso	30,1%
Tinha mudado de emprego	54,1%
Estava desempregado	3%
NS/NR	2,3%
Total	100%

E qual é a situação profissional actual (no momento da resposta ao questionário, isto é, verão de 2001) dos inquiridos? Através do quadro seguinte, podemos perceber que a percentagem dos que mudaram de emprego é aqui mais reduzida (31,6%), indicando que a mobilidade profissional é mais acentuada nos 3 anos que se seguem à conclusão do curso. Verificamos que o desemprego continua a ser uma realidade para apenas 3%.

Quadro 40 – Situação profissional actual dos inquiridos

Situação	Percentagem
Mantêm-se no emprego que tinha 3 anos após o curso	63,2%
Tem um emprego diferente daquele que tinha 3 anos após o curso	31,6%
Está desempregado	3%
NS/NR	2,3%
Total	100%

Em síntese, torna-se assim possível concluir que o desemprego afecta uma parte muito reduzida dos inquiridos e que a obtenção do primeiro emprego é relativamente rápida, uma vez que mais de metade já está a trabalhar 3 meses após a conclusão do curso¹⁴. No grupo daqueles que mais rapidamente encontram emprego, encontram-se mais homens do que mulheres, muitos diplomados de três cursos/ramos de licenciatura (Engenharia Informática, Matemática/ramo Ciências Actuarias, Engenharia de Produção Industrial) e, tendencialmente, diplomados que concluíram com médias finais mais baixas.

Tendo em conta a constatação de que a mudança de emprego é mais frequente nos 3 primeiros anos¹⁵, importa esclarecer até que ponto os indicadores até agora apresentados escondem (ou não) situações de trabalho precárias num primeiro momento, as quais tendem a tornar-se mais estáveis cerca de 3 anos após a conclusão da licenciatura. Ou seja, interessa analisar indicadores que nos permitam aferir a *qualidade* do emprego que é rapidamente obtido pelos inquiridos¹⁶.

¹⁴ É que, a nível nacional, os dados do ODES (2002) revelam que o tempo médio de espera até à obtenção de emprego para os diplomados de ensino superior no seu conjunto é de 6 meses. A nível europeu (Brennan et al. 2001) esse tempo é em média de 5,8 meses. Os dois estudos que acabamos de referir interrogaram diplomados de ensino superior que terminaram os cursos em 1994/95.

¹⁵ Esta situação não é específica dos diplomados de ensino superior, uma vez que numa investigação sobre mobilidade profissional ao longo do ciclo de vida (Chagas Lopes, 1989) se constata que esta mobilidade é mais frequente nos primeiros anos de actividade profissional.

¹⁶ De facto, por exemplo numa investigação realizada sobre a inserção profissional dos diplomados da Universidade de Lisboa conclui-se que a obtenção de emprego é rápida, mas se caracteriza pela precariedade dos laços contratuais (Alves, 2001).

2.2 - Caracterização de situações de precariedade e desemprego, dos níveis salariais e das instituições empregadoras

A precariedade inicial dos percursos profissionais dos diplomados

Relativamente à situação dos diplomados da FCT, a análise de dados do inquérito realizado permite salientar que o grupo dos diplomados com um contrato de trabalho sem termo, o qual pode ser entendido como um sinal de estabilização no mercado de trabalho, vai aumentando progressivamente. Ou seja, menos de ¼ dos inquiridos (21,1%) têm um contrato de trabalho sem termo no primeiro emprego, mas já cerca de metade (49,6%) se encontra nessa mesma situação 3 anos após a conclusão do curso e mais de metade (60,9%) no emprego actual.

A precariedade no início da vida activa dos diplomados parece ser assim uma ideia que se encontra aqui confirmada e que, embora não deixando de se verificar ao longo dos percursos profissionais analisados, vai sendo progressivamente atenuada com a passagem dos anos após a licenciatura.

Com efeito, a análise do quadro seguinte, relativa ao tipo de contrato dos inquiridos nos 3 momentos considerados, apoia esta nossa interpretação. Verifica-se uma redução muito significativa daqueles que exercem a sua actividade profissional com um contrato de prestação de serviços (22,6% no primeiro emprego, 6% 3 anos após o curso e 4,5% no emprego actual) e desaparecem aqueles que no primeiro emprego (1,5%) declararam desempenhar apenas trabalhos pontuais e ocasionais.

Quadro 41 – Tipo de contrato dos inquiridos em 3 momentos do percurso profissional

Tipo de contrato	1º emprego	3 anos após o curso	Emprego actual
Contrato de trabalho sem termo	21,1	49,6	60,9
Contrato de trabalho com termo (a prazo)	48,1	33,1	21,8
Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante)	22,6	6	4,5
Situações de trabalho pontuais e ocasionais	1,5	-	-
Outro (bolseiros)	6	6,8	8,3
NS/NR	0,8	4,6	4,6
Total	100%	100%	100%

Uma análise mais aprofundada por curso/ramo de licenciatura permite perceber que, no emprego actual, os grupos de diplomados em que não é ainda maioritário o conjunto daqueles que têm um contrato de trabalho sem termo, são os seguintes:

- Química Aplicada/ramo Química Orgânica (33% têm contrato sem termo);
- Matemática/ramo Ciências Estatísticas (33,3% têm contrato sem termo);
- Engenharia de Materiais (40% têm contrato sem termo);
- Química Aplicada/ramo Biotecnologia (50% têm contrato sem termo).

Para além disto, no conjunto dos diplomados entrevistados, apenas num caso (primeira mudança de emprego de Maria, Engenheira de Produção Industrial) a mudança de emprego teve a ver com a procura de melhores condições contratuais. As mudanças de emprego são escassas nos percursos profissionais dos entrevistados, possivelmente devido ao facto de a maior parte deles terem terminado o curso há não mais de 2 anos, mas são sempre justificadas pelos atractivos do novo emprego. Por outras palavras, pelo facto de a mudança de emprego significar “novos desafios”, alterações de “funções profissionais” e de “ambiente de trabalho” ou simplesmente “oportunidades mais interessantes” no plano profissional.

Um outro indício, na análise dos dados do questionário, de que a precariedade vai sendo progressivamente atenuada com a passagem do tempo após a conclusão da licenciatura, encontra-se no facto de ser notório que a esmagadora maioria exerce uma actividade profissional a tempo completo. E, sobretudo, na circunstância de o peso deste grupo aumentar entre o primeiro emprego e o emprego que se tem 3 anos após o curso, mantendo-se no mesmo valor no que toca ao emprego actual (87,2% trabalham a tempo completo no primeiro emprego, sendo de 93,2% o valor nos 2 momentos seguintes). Isto poderá significar que o trabalho a tempo parcial é uma situação que decorre de constrangimentos da fase inicial da vida activa, na qual se regista maior precariedade dos percursos profissionais, e não constitui uma escolha deliberada dos diplomados.

Os dados recolhidos através de entrevista a alguns empregadores, revelam-nos que as empresas tendem a admitir os recém - licenciados como estagiários (caso das 2 empresas de maior dimensão), sendo que estas situações podem ou não resultar em contratos de trabalho sem termo entre a empresa e o diplomado. Numa empresa de mais pequena dimensão, foi referido que, antes do estabelecimento de um contrato, existe um período (normalmente 15

dias) em que o candidato trabalha sem remuneração para se concluir se será possível a sua integração na empresa.

“O que nós fazemos é tentar recrutar o estagiário e se essa pessoa for boa, se tiver um bom desempenho, quando há uma oportunidade de abrir uma vaga, essa pessoa entra! Em vez de estarmos a ir buscar uma pessoa de fora que não conhecemos de lado nenhum, não é?” (Empregador, Empresa 3, linhas 200-204)

“Muitos dos recém – licenciados começam por um estágio, é uma forma de realmente terem acesso mais rápido... não digo naquela empresa onde fazem o estágio! Mas adquirem currículo e depois arranjam...” (Empregador, Empresa 6, linhas 48-51)

“É evidente que por vezes apostamos ou escolhemos e depois começamos a ver que não é a pessoa indicada... Muitas vezes vamos aos currículos que lá temos e vamos chamar quem ficou em segundo ou em terceiro, por isso é que temos 15 dias de experiência antes de fazermos contrato. Se serve muito bem, se não serve...” (Empregador, Empresa 1, linhas 172-175)

Estes elementos contribuem, também, para consolidar o cenário de que a precariedade contratual decorre, pelo menos em parte, das estratégias das empresas nos processos de recrutamento dos licenciados que concluíram os cursos há pouco tempo. Estas estratégias empresariais reflectem-se nos percursos profissionais dos diplomados, marcados por uma relativa precariedade sobretudo nos primeiros anos de vida activa.

No que diz respeito à análise da situação perante a profissão dos inquiridos nos 3 momentos considerados, constata-se que a situação de uma significativa maioria dos inquiridos é o trabalho por conta de outrem (cerca de 85%) em qualquer dos 3 momentos considerados. O facto de o trabalho por conta própria ser uma opção muito minoritária, mas crescente, é visível no aumento do grupo de trabalhadores por conta própria com empregados (0,8% no primeiro emprego e 3 anos após o curso e 2,3% no emprego actual)¹⁷. Ou seja, aparentemente a opção pelo trabalho por conta própria verifica-se apenas após os diplomados possuírem alguma experiência e conhecimento do mundo do trabalho.

¹⁷ Consideramos apenas a categoria dos trabalhadores por conta própria com empregados para a análise da evolução do trabalho por conta própria. Isto, na medida em que a análise de dados do questionário realizado revelou a existência de diplomados que se auto - classificaram como trabalhadores por conta própria sem empregados pelo facto de exercerem actividades ocasionais e pontuais com recibo verde, as quais não correspondem verdadeiramente a trabalho por conta própria no sentido de criação do próprio emprego.

Quadro 42 – Situação profissional dos inquiridos em 3 momentos do percurso profissional

Situação	1º emprego	3 anos após o curso	Emprego actual
Trabalhador por conta própria sem empregados	8,3	6	5,3
Trabalhador por conta própria com empregados	0,8	0,8	2,3
Trabalhador por conta de outrem	85	85	84,2
Outra situação (bolseiros)	5,3	4,5	4,5
NS/NR	0,8	3,8	3,8
Total	100%	100%	100%

É ainda de notar que existe um grupo de cerca de 5% de inquiridos, em qualquer dos 3 momentos considerados, que não têm uma situação profissional formalizada, sendo bolseiros de investigação, mestrado ou doutoramento. A maioria destes diplomados que se declaram “bolseiros” são profissionais docentes e/ou investigadores do ensino superior, pois o acesso a estas carreiras implica frequentemente, como podemos observar no quotidiano, a passagem por este tipo de situação.

Uma análise mais aprofundada por curso/ramo de licenciatura revela que a situação de “bolseiros” abrange apenas alguns diplomados, provenientes de metade dos cursos de licenciatura em que foram obtidos diplomas na FCT no ano de 1994/95. Nomeadamente, são “bolseiros”:

- de Engenharia do Ambiente/ramo Ambiente nos 3 momentos considerados, respectivamente 3, 2 e 4 diplomados;
- de Engenharia do Ambiente/ramo Sanitária nos 3 momentos considerados, respectivamente 3, 1 e 2 diplomados;
- de Química Aplicada/ramo Biotecnologia nos 3 momentos considerados, respectivamente 1, 1 e 2 diplomados;
- de Engenharia Informática 3 anos após o curso e no emprego actual, 2 diplomados em cada um destes momentos;
- de Química Aplicada/ramo Química Orgânica 3 anos após o curso e no emprego actual, 1 diplomado em cada um destes momentos;

- de Engenharia de Materiais no primeiro emprego, 1 diplomado;
- de Engenharia de Produção Industrial 3 anos após o curso, 1 diplomado.

Por fim, sublinhe-se que se verifica um decréscimo dos trabalhadores por conta própria sem empregados ao longo dos três momentos considerados, o que em nosso entender significa uma certa estabilização dos diplomados no mercado de trabalho. Esta estabilização, traduz-se na redução dos que exercem actividades ocasionais e pontuais com recibo verde e que nesta questão se auto - classificaram como trabalhadores por conta própria sem empregados. De notar, que esta situação é mais frequente, em qualquer dos 3 momentos considerados, no grupo dos profissionais intelectuais e científicos.

Em síntese, os dados relativos a vários indicadores (tipo de contrato, situação na profissão, regime de trabalho) permitem afirmar que existem situações de precariedade nos percursos profissionais dos diplomados da FCT, as quais tendem a ocorrer mais frequentemente nos 3 primeiros anos após a conclusão da licenciatura¹⁸. Notou-se, também, como as próprias empresas desenvolvem estratégias de recrutamento de recém - licenciados que favorecem esta precariedade.

Com o decorrer do tempo após a licenciatura, embora a precariedade não desapareça por completo dos percursos profissionais dos diplomados, parece tender a abranger um número cada vez menos significativo de diplomados. Saliente-se, ainda, que a situação profissional de “bolseiro” é mais comum entre aqueles que exercem actividade como docentes e/ou investigadores no ensino superior.

Caracterização das organizações de trabalho e níveis salariais dos diplomados

Importa, ainda, caracterizar o percurso profissional dos diplomados do ponto de vista da dimensão e ramo de actividade das instituições em que trabalham. No que se refere ao primeiro aspecto, é notória uma ligeira tendência para os diplomados se inserirem em

18 Os dados recolhidos pelo ODES (2002) conduzem também a concluir pela existência de uma tendência no sentido da crescente estabilidade em termos de vínculo contratual dos diplomados de ensino superior no seu conjunto. Isto porque, 1 mês após conclusão do curso, mais de $\frac{1}{4}$ (29%) dos diplomados inquiridos pelo ODES têm um contrato sem termo, sendo o mesmo valor de cerca de $\frac{3}{4}$ (75%) no caso do emprego actual. Note-se, ainda, que os diplomados que têm um contrato sem termo no emprego actual são um pouco mais numerosos (75%) no caso dos dados referentes ao conjunto dos diplomados, por comparação com a situação dos diplomados da FCT (60,9% têm um contrato sem termo no emprego actual).

instituições de menor dimensão no primeiro emprego por comparação com a situação constatada 3 anos após o curso e no emprego actual.

Com efeito, no caso do primeiro emprego mais de metade dos inquiridos (57,1%) integram-se em instituições que têm no máximo 249 trabalhadores, estando 10,5% em instituições com 250 a 499 trabalhadores e 27,8% em instituições com mais de 500 trabalhadores. Nos dois momentos seguintes, mais de metade dos inquiridos (57,9% 3 anos após o curso e 57,1% no emprego actual) estão em instituições que têm no máximo 499 trabalhadores, sendo maior o grupo dos que trabalham em empresas com mais de 500 trabalhadores (34,6% 3 anos após o curso e 35,3% no emprego actual).

Num país como Portugal onde, como se sabe, que as empresas de pequena e média dimensão têm um peso significativo na estrutura empresarial, estes resultados parecem indicar que os diplomados trabalham menos neste tipo de estruturas e mais em empresas de grande dimensão e na Administração Pública. E esta tendência parece acentuar-se com o decorrer do tempo após a licenciatura.

Na verdade, a análise dos resultados referentes aos ramos de actividade das instituições em que trabalham os inquiridos parece confirmar esta interpretação. Assim, verifica-se que os sectores Educação, Serviços diversos¹⁹ e Administração Pública são maioritários em qualquer dos 3 momentos considerados:

- no primeiro emprego 21,1% trabalham na Educação, 17,3% em entidades de Serviços diversos e 11,3% na Administração Pública;
- 3 anos após o curso 17,3% na Educação, 17,3% em entidades de Serviços diversos e 14,3% na Administração Pública;
- no momento actual 16,5% na Educação, 18% em entidades de Serviços diversos e 14,3% da Administração Pública.

Por fim, em termos de remunerações, é importante sublinhar que o nível médio tende a aumentar ao longo do percurso profissional, significando uma elevação da remuneração mensal dos diplomados que é mais acentuada nos primeiros anos após a conclusão do curso.

¹⁹ Esta categoria inclui sobretudo serviços de consultoria (principalmente nos domínios da Informática e do Ambiente), actividades ligadas a seguros e algumas actividades relacionadas com a área da investigação.

Quadro 43 – Distribuição dos escalões de salário médio mensal/rendimento (líquido)

ESTATÍSTICAS	1º EMPREGO	3 ANOS APÓS O CURSO	EMPREGO ACTUAL
Mediana da distribuição	Escalão 3 (100.000\$ a 150.000\$)	Escalão 5 (200.000\$ a 250.000\$)	Escalão 6 (250.000\$ a 300.000\$)
Moda da distribuição	Escalão 3 (100.000\$00 a 150.000\$00) – 45,1% dos inquiridos	Escalão 4 (150.000\$ a 200.000\$) – 31,6% dos inquiridos	Escalão 5 (200.000\$ a 250.000\$) – 24,8% dos inquiridos
Valores máximo e mínimo	Mínimo – escalão 1 Máximo – escalão 8	Mínimo – escalão 1 Máximo – escalão 12	Mínimo – escalão 2 Máximo – escalão 12

Com efeito, a leitura do quadro anterior permite perceber que, no caso do primeiro emprego, metade dos indivíduos ganham no máximo 150.000\$, sendo o nível remuneratório mensal mais baixo correspondente ao escalão 1 (menos de 54.600\$) e o mais elevado correspondente ao escalão 8 (350.000\$ a 400.000\$). No emprego que se tem 3 anos após o curso, metade dos indivíduos já ganham no máximo 250.000\$ continuando o escalão 1 (menos de 54.600\$) a corresponder ao valor mínimo mas situando-se o máximo no escalão 12 (mais de 500.000\$). No caso do emprego actual, metade dos indivíduos ganham no máximo 300.000\$, enquanto o valor mínimo corresponde já ao escalão 2 (54.600\$ a 100.000\$) e o máximo continua a situar-se no escalão 12 (mais de 500.000\$).

Estes dados contribuem para confirmar algumas outras indicações empíricas (Alves, 2001, Odes, 2000) no sentido de o nível médio salarial dos diplomados, sobretudo nos primeiros anos após a licenciatura, não ser tão elevado quanto se esperaria correntemente.

Em síntese, é notório que os diplomados da FCT tendem a inserir-se, sobretudo, em empresas de grande dimensão e na Administração Pública e que esta tendência se torna mais acentuada com a passagem dos anos após a conclusão do curso²⁰. Importa sublinhar também, em termos de ramos de actividade, que os diplomados da FCT trabalham, principalmente, em sectores de serviços diversos e ligados à educação. Tal contribui para confirmar a ideia corrente de que,

²⁰ Os dados recolhidos pelo ODES indicam que a Administração Pública surge como o maior empregador para o conjunto dos diplomados. Assim, o caso português parece distinguir-se da situação média a nível europeu em que um estudo recente, realizado junto dos diplomados que terminaram os cursos em 1994/95, indica que trabalham mais diplomados no sector privado (46%) do que no público (38%) (Brennan et al., 2001).

maioritariamente, se integram no sector terciário. Como seria de esperar, os níveis salariais médios vão aumentando com o decorrer dos anos após o curso²¹.

Caracterização de períodos de desemprego

Procura-se, nesta secção, sistematizar informação que permita caracterizar as situações de desemprego dos diplomados, ainda que, como já vimos anteriormente, a vivência de situações de desemprego só tenha sido/seja uma realidade para um número reduzido de inquiridos.

Com efeito, mais de metade dos inquiridos (65,5%) afirmam nunca ter estado desempregados desde o final do curso, existindo quase 1/3 (32,3%) que declara já ter estado desempregado (os restantes 2,3% não responderam à questão). Apercebemo-nos, no momento da codificação dos inquéritos, que alguns inquiridos consideraram desemprego a fase imediatamente após a conclusão do curso e antes da obtenção do primeiro emprego e que outros não o fizeram, o que constitui uma indicação preciosa para um eventual melhoramento futuro do instrumento de inquirição.

Passando, então, a caracterizar o grupo dos inquiridos que afirmaram já ter estado desempregados, é de sublinhar que a esmagadora maioria destes (81,6%) só esteve desempregado durante 1 período de tempo²², enquanto 13,2% e 5,3% declararam já ter estado desempregados, respectivamente, 2 e 3 vezes desde a conclusão do curso. Na tentativa de perceber durante quanto tempo os sujeitos estiveram desempregados, constatamos que o maior grupo é o dos indivíduos que estiveram desempregados 6 meses (15,8%), sendo a duração média do desemprego de 7,18 meses com um mínimo de 1 mês e o máximo de 34 meses. Não se tratam assim, na maioria dos casos, de situações de desemprego de longa duração, as quais se estendem durante mais de 1 ano.

Relativamente às razões que contribuíram para essas situações de desemprego, as mais apontadas são a circunstância de “não ter encontrado nenhum emprego” (46,3%), seguindo-se

21 De forma semelhante, os dados recolhidos pelo ODES indicam que a remuneração dos diplomados aumenta progressivamente (a maior parte auferiam num primeiro momento uma remuneração até 149.000\$ e no momento da inquirição até 249.000\$). Ou seja, no primeiro emprego as remunerações médias dos dois conjuntos de inquiridos são idênticos, mas no momento actual os diplomados do ensino superior no seu conjunto parecem auferir um rendimento médio ligeiramente inferior ao dos diplomados da FCT.

22 Possivelmente, uma parte destes indivíduos refere-se ao período que medeia entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do primeiro emprego, na medida em que, como referimos, nos apercebemos na fase de tratamento de dados que alguns sujeitos consideraram esse período como desemprego enquanto outros não o fizeram.

como razões evocadas em segundo lugar, com um peso percentual idêntico (26,8%), o “não encontrar trabalho adequado à formação” e o “fim de contrato”. Isto significa, que a vivência de situações de desemprego se explica, de acordo com os inquiridos, sobretudo por condicionantes e dificuldades sentidas na obtenção de emprego (um qualquer emprego ou um emprego adequado à formação) e não por um estratégia deliberada dos indivíduos no sentido de permanecerem inactivos.

No que diz respeito ao tipo de apoios que os inquiridos tiveram durante os períodos de desemprego, verifica-se que o mais comum parece ser o apoio familiar (64,3%), existindo uma parte assinalável (21,4%) que afirmou não ter tido qualquer apoio.

Quadro 44 – Tipos de apoio durante o(s) período(s) de desemprego

Tipos de apoio	Percentagem
Apoio familiar	64,3%
Nenhum apoio	21,4%
Rendimentos próprios	14,3%
Subsídio de desemprego	11,9%

Na procura de aumentar as possibilidades de arranjar emprego, a inscrição no centro de emprego parece ser a principal estratégia, não sendo também de ignorar a frequência de cursos de formação, os quais se julga serem de curta duração uma vez que o re - ingresso na escola/faculdade só é apontada num número bastante mais reduzido de casos.

Quadro 45 – Medidas para aumentar as possibilidades de arranjar emprego

MEDIDAS	PERCENTAGEM
Inscrição no centro de emprego	42,5%
Frequência de cursos de formação	20%
Nenhuma medida	17,5%
Candidatura a bolsas (de investigação, mestrado, doutoramento)	15%
Realização de estágios	15%
Reingresso na escola/faculdade	10%
Candidatura espontânea (envio de Curricula e/ou de cartas de apresentação)	6,9%

Para aceitar um emprego, de acordo com as declarações dos inquiridos, é importante sobretudo que este esteja relacionado com a área de formação (68,3%), que a remuneração seja adequada à formação (48,8%) e que o emprego ofereça boas condições de trabalho nomeadamente em termos de horários (36,6%).

Em síntese, o desemprego atinge uma parte reduzida do conjunto de diplomados em análise e tem, em geral, uma duração relativamente curta. As situações de desemprego parecem decorrer, na maior parte dos casos, de constrangimentos e dificuldades sentidas na obtenção de emprego, mais do que de uma estratégia deliberada dos indivíduos no sentido de permanecerem inactivos. Durante o período de desemprego, o apoio familiar parece ser essencial e o recurso à inscrição em centro de emprego uma estratégia importante para a obtenção de emprego, assim como a frequência de cursos de formação de curta duração.

2.3 - O recrutamento de diplomados por parte das instituições empregadoras

O recrutamento de diplomados: meios de obtenção e oferta de emprego

Recorrendo à análise de dados das entrevistas a diplomados e a empregadores, bem como às respostas ao questionário a diplomados, pretende-se nesta secção reunir um conjunto de elementos que permitam caracterizar o modo como decorre o processo de recrutamento dos licenciados da FCT. Designadamente, importa ter em conta os meios de obtenção de emprego, por parte dos diplomados, e os meios de oferta de emprego por parte das empresas.

No que diz respeito ao meio de obtenção do primeiro emprego, é importante notar que o grupo mais numeroso (31,6%) é o dos inquiridos que encontraram emprego “através de relações pessoais” (amigos, familiares, professores,...). Esse grupo assume menor expressão no momento 3 anos após o curso (15,8%) e no emprego actual (14,3%), registando-se o crescimento progressivo daqueles que encontraram emprego “através de anúncio” (18,8% no primeiro emprego, 30,1% no emprego 3 anos após o curso e 32,3% no emprego actual) e “através de relações profissionais” (4,5% no primeiro emprego, 12,8% no emprego 3 anos após o curso, 15,8% no emprego actual).

Quadro 46 – Meios de obtenção de emprego em 3 momentos do percurso profissional

Meios	1º emprego	3 anos após o curso	Emprego actual
Através de resposta a anúncio	18,8	30,1	32,2
Através de colocação de anúncio	0,8	-	0,8
Através de relações pessoais	31,6	15,8	14,3
Através de relações profissionais	4,5	12,8	15,8
Através de protocolo entre a FCT e empresas/instituições	3,8	0,8	0,8
Através do GESP	-	-	-
Na sequência de um estágio	13,5	9	5,3
Através de candidatura espontânea	12,8	9,8	10,5
Através de inscrição no centro de emprego	0,8	-	-
Através da criação do próprio emprego	-	2,3	3
Outros meios	12	15	12,8
NS/NR	1,5	4,5	4,5
Total	100%	100%	100%

Estes resultados parecem indicar que o acesso ao primeiro emprego após o curso está fortemente dependente de redes de conhecimento pessoais. Ora, estas redes parecem tornar-se menos importantes à medida que os sujeitos adquirem uma mais longa experiência profissional e outros recursos (contactos pessoais no meio profissional e curriculum profissional, por exemplo) para procurar os empregos seguintes.

A este propósito, importa salientar que também os diplomados entrevistados encontram o seu primeiro emprego através de conhecimentos pessoais e de contactos estabelecidos nos estágios de verão realizados no último ano dos cursos. Mas, no que diz respeito aos empregos seguintes, são mais diversificados os meios de obtenção de emprego, designadamente através de “anúncios de jornal” (sendo explicitamente referido neste caso o jornal Expresso), “conhecimentos efectuados no meio profissional” e “candidaturas espontâneas” (envio de curricula).

É também de notar que, retomando a análise do último quadro apresentado, se verifica que o recurso à inscrição em centro de emprego como meio de obtenção do mesmo é praticamente

inexistente (só 0,8% e só no primeiro emprego), muito embora, como vimos anteriormente, grande parte dos diplomados que passaram por situações de desemprego se tenham aí inscrito. Esta constatação, conduz-nos a levantar interrogações sobre a eficácia dos centros de empregos, enquanto meio de facilitar a obtenção de emprego por parte dos diplomados do ensino superior.

É ainda de sublinhar, que o grupo daqueles que obtiveram emprego através da criação do próprio emprego tem uma expressão reduzida embora crescente (nenhum no primeiro emprego, 2,3% no emprego 3 anos após o curso e 3% no emprego actual), apoiando a hipótese, já formulada anteriormente, de que a opção pelo trabalho por conta própria só ocorre preferencialmente após alguns anos de experiência profissional.

Por fim, não queremos deixar de notar o peso diminuto daqueles que encontraram emprego através de protocolos entre a FCT e as empresas (3,8% no primeiro emprego e 0,8% tanto no emprego 3 anos após o curso como no actual) e a inexistência daqueles que o fizeram através do GESP. Estes elementos sugerem que os esforços da instituição no estabelecimento de contactos entre diplomados e empresas têm uma expressão diminuta.

Assim, a instituição universitária poderá, eventualmente, investir na intensificação e desenvolvimento de iniciativas que facilitem os contactos entre os alunos e diplomados, por um lado, e as entidades empregadoras, por outro lado, com a finalidade de facilitar a obtenção de emprego por parte dos diplomados. Esta área de investimento possível, é particularmente relevante devido ao facto de verificarmos que, em grande parte dos casos, o primeiro emprego dos diplomados é obtido através de relações pessoais.

No entanto, parece-nos importante salientar que os diplomados inquiridos concluíram os seus cursos em 1995/96 e que o GESP, embora tendo sido criado em 1991, torna-se mais activo e dinâmico a partir de 1998 representando um esforço significativo da FCT no estabelecimento de contactos entre diplomados e empresas²³. Assim sendo, poderá acontecer que, no caso dos diplomados mais recentes, o GESP surja como um meio significativo na obtenção de emprego. A análise dos percursos dos diplomados entrevistados apoia esta nossa hipótese na medida em que o GESP é referido como um meio valioso na obtenção do primeiro emprego ou de empregos seguintes.

²³ Analisaremos a acção do GESP com maior detalhe seguidamente.

“Tenho recebido correspondência do GESP e parece-me que há uma comunicação entre o gabinete e as empresas e portanto acho que a comunicação é boa, não é?” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 657-659)

“I: Encontrou este emprego através de... E: Através do GESP.” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 765-767)

“Ainda continuo a receber cartas de ofertas de empregos em casa. É uma coisa impressionante. Eles – o GESP – trabalham muito bem!” (Empregador – diplomado da FCT-, Empresa 5, linhas 434-435)

Pelo lado das empresas, verifica-se que o contacto directo com as instituições de ensino superior é um meio para divulgar as suas necessidades em matéria de recrutamento, a par de outras estratégias que surgem referenciadas de forma exaustiva no quadro seguinte. Porém, esta constatação não deve levar-nos a concluir que esta estratégia será dominante no universo das empresas que recrutam diplomados, uma vez que as empresas contactadas foram seleccionadas na sequência de ofertas de emprego/estágio dirigidas ao GESP.

Quadro 47 – Meios de divulgação de ofertas de emprego e/ou estágio por parte das empresas contactadas

Empresa	Número de trabalhadores	Tem sector de recrutamento?	Meios de divulgação
Empresa 1	160	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Anúncios em jornais - Contacto directo com estabelecimentos de ensino
Empresa 2	20	Sim*	<ul style="list-style-type: none"> - Anúncios em jornais e periódicos - Anúncios na Internet - Contactos directos com estabelecimentos de ensino
Empresa 3	1100	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto com centros de emprego - Anúncios em jornais (não é habitual para recém – licenciados) - Contactos com estabelecimentos de ensino
Empresa 4	356	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta da base de dados própria - Anúncios em jornais, revistas e Internet - Contacto directo com estabelecimentos de ensino
Empresa 5	200	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto directo com o GESP - Contacto directo com Ordem Engenheiros
Empresa 6	4000	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta da base de dados própria - Anúncios em jornais (não é habitual para estagiários) - Redes de conhecimento pessoal (não é habitual para estagiários) - Contacto directo com estabelecimentos de ensino

* Trata-se, neste caso, de um empresa cujo ramo de actividade é o recrutamento, selecção e formação de recursos humanos.

Pela leitura do quadro anterior verifica-se que, a par do contacto directo com estabelecimentos de ensino, é muito habitual a colocação de anúncios em jornais, revistas ou outros periódicos (a única excepção é uma empresa de dimensão relativamente pequena em que as iniciativas de

recrutamento foram muito pontuais optando-se pelo contacto directo com o GESP da FCT e com a Ordem dos Engenheiros).

A colocação de “anúncios na Internet” surge também em duas empresas: uma das empresas integra-se no sector de actividade das novas tecnologias e telecomunicações e outra no sector do recrutamento, avaliação e formação de recursos humanos. Para além disto, a divulgação das ofertas de emprego e/ou estágio é também feita, no caso de duas empresas de grande dimensão, através da consulta da base de dados de candidatos que as próprias empresas constituem a partir das candidaturas espontâneas que lhes são dirigidas. De notar ainda, que o recurso ao contacto com o centro de emprego só é referenciado numa empresa e que, mesmo nesta empresa, é considerado um meio pouco eficiente:

“contactamos com os centros de emprego que... é um meio muito difícil, apesar de nós termos contactos com os centros de emprego, mas é um pouco complicado! Porque os centros de emprego são muito individualistas entre eles, portanto eles não contactam entre eles. Se nós fazemos parte do centro de emprego da zona X, só podemos recorrer à bolsa do centro de emprego da zona X.” (Empregador, Empresa 3, linhas 114-119)

Ainda pela leitura do último quadro apresentado, percebe-se que, quando se pretende recrutar licenciados com pouca ou nenhuma experiência profissional, o anúncio em jornal poderá não ser utilizado, o que põe em causa a análise dos anúncios em jornais ou noutras publicações periódicas como forma de aferir o estado do mercado de trabalho para o conjunto dos diplomados de ensino superior.

Em síntese, os resultados por nós obtidos indiciam que o acesso ao primeiro emprego após o curso está fortemente dependente de redes de conhecimentos pessoais²⁴, as quais vão sendo progressivamente menos importantes à medida que os sujeitos adquirem uma mais longa experiência profissional, no decurso da qual se diversificam os meios de obtenção de emprego (passando a incluir contactos estabelecidos no meio profissional, respostas a anúncios, etc.). Nestas condições, sublinha-se também que as estratégias desenvolvidas pela própria instituição universitária, no sentido de facilitar o contacto dos diplomados com empresas e

²⁴ Porém, num estudo realizado na Universidade de Lisboa (Alves, 2000) aponta-se que os meios de obtenção do primeiro emprego são o concurso público, a resposta a anúncio, a auto-proposta, contactos de professores, estágios e só depois as redes sociais e pessoais. Também em discordância com os resultados da nossa investigação, num estudo a nível europeu (Brennan et al., 2000) indica-se que os principais meios de obtenção do primeiro emprego são a resposta a anúncio e a candidatura espontânea e só depois os conhecimentos pessoais.

outras entidades empregadores, assumem um papel importante, em especial no caso daqueles que procuram o primeiro emprego.

De notar, ainda, que a inscrição no centro de emprego não é uma estratégia que pareça ser amplamente escolhida nem pelos diplomados que procuram emprego (excepto em situações de desemprego), nem pelas empresas que oferecem empregos.

Pelo lado das empresas, verifica-se que o contacto directo com as instituições de ensino superior é uma das estratégias que utilizam na divulgação de ofertas de emprego, em especial quando pretendem recrutar recém - licenciados, a par da colocação de anúncios em jornais, revistas e outros periódicos. Constatase que a dimensão e ramo de actividade das empresas são características que influem, de algum modo, nas estratégias que desenvolvem para oferta de empregos e procura de candidatos. Nomeadamente, são sobretudo empresas mais ligadas à área das tecnologias e ao recrutamento de recursos humanos que começam a utilizar a Internet para anunciar as suas ofertas de emprego, enquanto é nas empresas de grande dimensão que se constituem bases de dados próprias de licenciados a partir de contactos com instituições universitárias e de candidaturas espontâneas.

O GESP como estrutura de articulação entre diplomados e mercado de emprego

Num contexto em que as tendências de emprego/desemprego dos diplomados de ensino superior assumem uma visibilidade crescente, algumas instituições deste nível de ensino desenvolvem estratégias diversas para facilitar os contactos entre alunos e diplomados, por um lado, e organizações de trabalho, por outro lado. Em 3 das 5 empresas contactadas (as 3 empresas de maior dimensão) surgem referências à utilidade destes serviços e críticas a instituições de ensino superior que, não os possuindo, acabam por não transmitir aos interessados quais as ofertas de emprego e estágio existentes. Nestas apreciações está, pois, subjacente a ideia de que esta poderia ser uma forma de comunicação entre empresas e instituições de ensino mais explorada.

“Portanto, a partir do momento em que as universidades não põem os anúncios, nós não vamos contactar mais a universidade. Agora a partir do momento em que nós vemos os currículos a chegarem, que são desta universidade ou desta, nós percebemos que eles colocaram os anúncios e que houve divulgação da parte da associação de estudantes ou quem quer que seja. Às vezes também é mais pela facilidade de contactos.” (Empregador, Empresa 325-320)

“Há faculdades que nós pedimos listagens e facultam-nos... o mais rápido possível. E há outras, ou se calhar não têm os alunos na altura, não facultam tanto e depois possivelmente esquece-se de nós. Não.. acho que deveria haver mais... mais interacção entre as faculdades e as empresas.” (Empregador, Empresa 4, linhas 344-347)

“Eu acho que... quer dizer, já aqui disse que há algumas universidades que eu conheço e existem bons contactos. Acho que isso podia ser mais explorado.” (Empregador, Empresa 6, linhas 393-394)

No caso da FCT existe o GESP que, tendo sido criado em 1991, se torna mais dinâmico a partir de 1998 quando uma circular - despacho²⁵ estabelece as suas competências e é indicada uma nova coordenadora para o tornar mas “activo” e “dinâmico” nas palavras da própria (trata-se da pessoa que é ainda actualmente coordenadora do GESP, a qual foi entrevistada no âmbito deste estudo). De acordo com as orientações contidas na circular – despacho já mencionada, um número significativo de acções e actividades foram já desenvolvidas pelo GESP, nomeadamente:

- Elaboração e edição de folheto informativo, para divulgação junto de instituições empregadoras e alunos, contendo informação sobre os objectivos do gabinete, sobre os cursos de licenciatura e mestrado ministrados na FCT e, obviamente, os contactos do gabinete;
- Organização de uma base de dados de diplomados (desde 1996/97), alunos de 4º ano e finalistas, na qual se incluem os indivíduos que indicam ao GESP que pretendem integrar a base de dados;
- Divulgação anual do gabinete junto de potenciais instituições empregadoras, bem como junto de instituições com as quais já existiram contactos no passado, para que o mesmo se fortaleça como meio de contacto entre empregadores e potenciais empregados;
- Apoio na organização de apresentações de empresas na FCT, as quais também utilizam estes eventos (como vimos anteriormente) para recolher contactos de alunos, com vista à disponibilização futura de estágios e/ou de empregos;
- Divulgação de estágios organizados por instituições exteriores (por exemplo PEJENE e IAEST²⁶) e de concursos da ANJE²⁷;

²⁵ Referimo-nos à circular – despacho nº 1002/CD, assinada pelo Director da FCT em 15 de Abril de 1998.

²⁶ O PEJENE é o Programa de Estágios para Estudantes do Ensino Superior nas Empresas da responsabilidade da Fundação da Juventude e o IAEST é uma organização internacional de intercâmbio de jovens para realização de estágios.

²⁷ É referida, nomeadamente, a divulgação anual do Concurso de Ideias e Negócios da ANJE (Associação Nacional de Jovens Empresários), tendo sido atribuído o 1º lugar a um aluno da FCT num dos últimos anos.

- Elaboração de protocolos de estágios entre empresas e alunos quando surge essa possibilidade.

Para além destas actividades e acções que fazem parte das competências atribuídas ao GESP em 1998, o gabinete desenvolve ainda algumas actividades, a título informal, por pedido directo de alunos e diplomados. Tal como afirma a sua coordenadora:

“Sempre que um aluno... se dirige ao gabinete e diz «eu não sei como fazer o meu currículo», eu ensino o aluno a fazer o currículo. O aluno às vezes diz-me «olhe, eu vou ter uma entrevista e não estou preparado, é a minha primeira entrevista...», eu compilei um conjunto de informação que eu dou aos alunos e que os alunos me têm dito que é funcional. Eu gostava de tornar estes dois aspectos em situações mais oficiais! Gostava que isso fizesse parte das competências do GESP!” (Coordenadora do GESP, linhas 310-316)

Existem duas actividades que a coordenadora do GESP afirma fazerem parte das competências definidas em 1998 mas que ainda não foram desenvolvidas. Uma delas é a edição de uma revista periódica dirigida a todos os alunos da FCT, a qual não foi concretizada porque se decidiu posteriormente que passaria a ser responsabilidade de uma outra entidade que não o GESP, nomeadamente de uma empresa sediada no campus da faculdade. A outra é a criação de um observatório de emprego que permitisse ter informação relativamente ao emprego dos diplomados, o que, na perspectiva da coordenadora do GESP, é importante para avaliar a acção do próprio gabinete e para poder transmitir ao exterior como se processa a passagem para a vida profissional dos diplomados da FCT.

A coordenadora pretende, com a máxima brevidade possível, criar esse observatório de emprego, embora se depare com algumas dificuldades na execução da tarefa devido à escassez de recursos humanos do gabinete e à sua qualificação. Uma outra acção que a coordenadora do GESP pretende realizar em breve é a tradução e edição do folheto informativo do gabinete em inglês e francês, uma vez que afirma ser cada vez mais contactada por empresas de recursos humanos de outros países.

“Porque cada vez mais o GESP é contactado por empresas de recursos humanos quer sejam inglesas quer sejam francesas. E apesar de tudo isto estar em português, havendo algum esforço da minha parte e de algumas pessoas com quem colaboro e nem sequer directamente... quando nos pedem alguma licenciatura em particular, nós pensamos na melhor forma de traduzir a parte curricular e as saídas

profissionais da mesma, enviamos à empresa. E, mesmo assim, já conseguimos colocar várias pessoas em postos no estrangeiro!” (Coordenadora do GESP, linhas 112-118)

Por fim, é de notar que a circular – despacho nº 1002/CD de 15 de Abril de 1998 previa a criação de um “conselho de orientação estratégica do GESP” que integraria representantes dos órgãos directivos e dos departamentos da faculdade, da associação de estudantes e do conselho consultivo. Segundo a coordenadora do gabinete, este conselho nunca reuniu e nunca deu qualquer indicação para o desenvolvimento das actividades do GESP, sendo que este tem funcionado em estreita articulação com a Direcção da faculdade.

Após a finalização do trabalho de campo desta investigação, o GESP veio a ser integrado no CIDI – Centro de Informação, Divulgação e Imagem da FCT – juntamente com outros gabinetes previamente existentes, como o GRE (Gabinete de Relações Externas) e o Gabinete de Alojamento, no ano de 2002²⁸.

Em síntese, a FCT possui em funcionamento desde há cerca de 5 anos uma estrutura – até Abril de 2002 designada de GESP – que procura, essencialmente, facilitar os contactos entre os alunos e/ou diplomados da FCT e as instituições empregadoras, promovendo ao mesmo tempo oportunidades de estágio/emprego para os alunos/diplomados. Este gabinete apoia ainda, a título informal, os alunos e diplomados dando indicações sobre o modo de apresentação do currículo a potenciais entidades empregadores e sobre a forma como se devem apresentar nas entrevistas de selecção. No domínio da análise, o GESP pretende iniciar brevemente a criação de um observatório de emprego, do qual se deseja que permita monitorizar a inserção profissional dos diplomados fornecendo elementos informativos à própria instituição universitária.

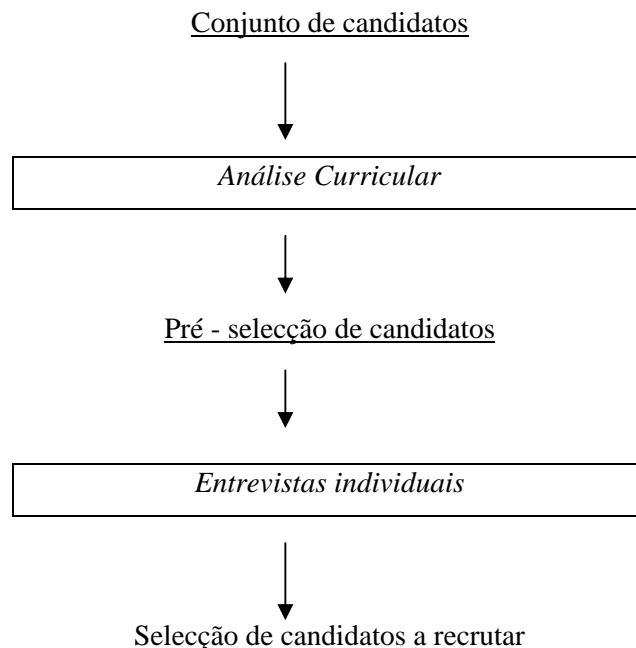
A existência deste tipo de estruturas nas instituições de ensino é valorizada pelas empresas, em especial pelas de maior dimensão, que têm mais frequentemente processos de recrutamento em curso.

²⁸ Ver, a propósito, a circular – despacho nº 893/2002 de 2 de Abril de 2002.

O recrutamento de diplomados: organização do processo e principais critérios

Após a divulgação das ofertas de emprego e/ou estágio, as empresas procedem à selecção dos diplomados a recrutar de entre as candidaturas que lhes chegam. No que diz respeito à metodologia de selecção de licenciados, é possível identificar um modelo geral a todas as empresas, o qual é, no entanto, mais complexo nas empresas em que existem departamentos autónomos de recrutamento e selecção de recursos humanos do que naquelas em que essa função é feita por um qualquer membro da mesma. Esse modelo geral obedece à estrutura seguinte.

Figura 3 - Modelo de organização do processo de selecção de diplomados a recrutar



Como referimos, este modelo geral é mais complexo no caso das empresas que possuem departamentos autónomos para o recrutamento e selecção de recursos. Estas empresas são, no caso do nosso estudo, as empresas de maior dimensão (acima de 300 empregados), mas também uma empresa de pequena dimensão cujo sector de actividade é, justamente, o recrutamento, selecção e avaliação de recursos humanos.

No caso destas empresas, a fase de entrevistas individuais inclui geralmente um entrevista na área técnica e uma outra com o responsável pelo recrutamento e selecção, podendo também ser efectuadas provas de grupo (como se verifica na empresa de maior dimensão e numa outra

que opera no sector do recrutamento e selecção de recursos humanos), testes psicométricos (caso encontrado na empresa que opera no sector de recrutamento e selecção de recursos humanos) e provas de inglês (caso constatado numa empresa multinacional).

Ao longo do processo de selecção de diplomados, quais são os critérios que os empregadores utilizam para decidir quais os indivíduos a recrutar? Relativamente a esta matéria, note-se, primeiramente, que existe uma afirmação consensual de todos os empregadores entrevistados no sentido de considerarem que a média de licenciatura não é um critério de selecção importante. Este posicionamento baseia-se numa visão dicotómica e oposta entre espaço da universidade e espaço da profissão, associando-se ao primeiro a *teoria* e ao segundo a *prática*, como teremos oportunidade de aprofundar posteriormente. Nestas condições, o facto de um diplomado ter obtido boas qualificações académicas não lhe confere, na perspectiva dos empregadores, qualidades adequadas ao desempenho competente de uma dada actividade profissional.

“Vamos lá ver... pessoas com nota de 16, 17 e 18 são pessoas que não se adaptam à indústria! Não... digamos, são pessoas muito vocacionadas para uma área muito científica... muito teórica e o caminho será a investigação. Não a indústria.” (Empregador, Empresa 5, linhas 204-206)

“Repare, porque eu posso fazer uma licenciatura e ter... uma média, x média, e posso não conseguir aplicar os meus conhecimentos... Isto é tudo, é tudo relativo!” (Empregador, Empresa 2, linhas 609-611)

“nós não exigimos muito nas notas... não queremos muito saber. Porque pela experiência que temos, acho que não tem nada a ver! Bem pelo contrário, pela experiência que temos...” (Empregador, Empresa 3, linhas 298-300)

“A média das notas não tem assim grande valor...” (Empregador, Empresa 1, linha 129)

“As pessoas podem ter uma média muito alta e ter uma perspectiva teórica e em termos de competências sociais serem... muito fracos. Para ingressarem numa equipa de trabalho, que é uma realidade aqui na empresa, poderá ter muitas dificuldades e o facto de ter um 18 ou um 19 não vai ajudar em nada.” (Empregador, Empresa 6, linhas 270-273)

“As notas não nos vão dizer se uma pessoa é boa ou má profissional. Porque um bom aluno, um aluno que tenha 20, se calhar na vida activa não se consegue adaptar, se calhar é mau profissional. E uma pessoa com média de 12 ou média de 10 se calhar até é bom.” (Empregador, Empresa 4, linhas 431-434)

Nas entrevistas a diplomados, embora esta não fosse uma questão colocada directamente, surgem algumas referências espontâneas à importância da média no recrutamento.

“E o que eu vejo realmente, é que eles já não olham só para a média, nunca ninguém me perguntou! Nunca ninguém me perguntou.” (Maria, Engenharia de Produção Industrial, linhas 948-950)

“Prefiro uma pessoa com média de 14,13...15, 16... para cima já começa a ser... (...) até porque geralmente são pessoas que estão mais focalizadas para a investigação, para o desenvolvimento. Em que adaptaram-se de tal maneira... ao espírito académico, ao espírito universitário que uma realidade destas é completamente diferente e a adaptação pode ser muito complicada!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 1114-1115 e 1119-1122)

Com efeito, através do cruzamento das variáveis profissão e média de licenciatura, constata-se que, no grupo dos diplomados que exercem actividade profissional docente e/ou de investigação no ensino superior, a esmagadora maioria (81,3%) concluía licenciatura com notas elevadas (médias de 15,16 ou 17).

Um outro critério de selecção possível, ainda referente ao espaço da universidade, é a consideração (ou não) do estabelecimento de ensino superior em que os diplomados concluíram os seus cursos. Neste domínio constata-se que, para 3 dos 6 empregadores entrevistados, o estabelecimento de ensino superior pode ser efectivamente um critério a ter em conta no processo de selecção. Isto, quer com base na avaliação positiva de diplomados da mesma instituição que tenham sido recrutados pela empresa em anos anteriores, quer tendo em conta a familiaridade que já se tem com os licenciados de determinada instituição.

“Há casos em que as pessoas da área dizem «olha, contacta 4 estagiários, olha contacta esta e aquela universidade!», «pessoas com este curso desta e daquela universidade!». Porque já tiveram e porque provavelmente as pessoas que vêm com aquela formação daquela universidade já têm um garante, não é?” De que a pessoa tenha à partida os requisitos pretendidos.” (Empregador, Empresa 6, linhas 243-251)

“É claro que há sempre umas universidades que se sobressaem dentro de outras universidades, não é? E nós tentamos sempre recorrer aquelas que nós temos boa experiência com os candidatos.” (Empregador, Empresa 3, linhas 149-152)

Um outro dos empregadores entrevistados afirma que existem empresas para quem as instituições de ensino em que os diplomados estudam são um critério importante de recrutamento, mas que não é o caso da sua empresa.

“E muitas empresas conta o diploma... por exemplo se for aqui do IPS (Instituto Politécnico de Setúbal) não tem tanta saída como se for de uma universidade de Lisboa! Há empresas para quem isso conta um bocadinho, para nós não... mas há muitas empresas para quem conta.” (Empregador, Empresa 1, linhas 199-202)

Porém, os aspectos que os empregadores consideram como sendo os mais importantes a analisar, quer nas entrevistas e provas quer nas análises curriculares, não dizem respeito ao espaço da universidade, mas sim a elementos que são designados de formas muito diferenciadas no discurso de cada um dos empregadores entrevistados: “atitudes”, “maneira de estar e de pensar”, “personalidade”, “motivação”, “orientação para a carreira” ou “experiência anterior” (no caso dos licenciados que já concluíram os cursos há mais tempo).

“Se for uma pessoa passiva é uma pessoa que dificilmente tem um grupo e pode ser difícil a integração aqui na empresa” (Empregador, Empresa 3, linhas 274-274)

“conta a sua maneira de estar e de pensar e depois nós na parte da entrevista falamos da empresa e estamos atentos ao entrevistado e eu penso que isso também conta um bocadinho” (Empregador, Empresa 1, linhas 133-135)

“por exemplo que seja organizada e... que seja flexível de horários. Porque há áreas que eles realmente trabalham, podem trabalhar das 8h até... por aí fora! Porque surge um problema e eles não podem deixar o problema a meio. Então valorizamos as pessoas responsáveis e... que gostem de aceitar desafios!” (Empregador, Empresa 4, linhas 120-124)

“A entrevista é para avaliar várias coisas, desde a experiência profissional começando por... É uma entrevista biográfica normalmente, tenta ver o percurso da pessoa desde... – I: Desde a escola? – Exactamente!. A experiência profissional. As competências sociais normalmente: relacionamento, comunicação... E também a motivação que é fundamental. A motivação para candidatura.” (Empregador, Empresa 6, linhas 194-203)

Globalmente, aquilo que parece interessar aos empregadores analisar é, sobretudo, algo que está para além dos conhecimentos e competências técnicas dos diplomados e que designamos como competências não técnicas, as quais têm a ver com as suas atitudes, comportamentos inter – pessoais e capacidade de integração na organização de trabalho.

Em síntese, o processo de recrutamento de licenciados por parte das empresas obedece a uma organização geral que é comum às várias empresas e que é mais complexo no caso de empresas de maior dimensão que possuem, na sua estrutura organizacional, um departamento encarregue da sua realização.

Pelo facto de os candidatos terem concluído um curso de ensino superior, os empregadores esperam os mesmos tenham um determinado conjunto de conhecimentos e capacidades e importa, na sua perspectiva, avaliar a dimensão referente às suas atitudes, comportamentos inter – pessoais e capacidade de integração na organização de trabalho²⁹.

É geral a afirmação de que as notas de licenciatura não são um critério relevante no processo de selecção e recrutamento, ao passo que a instituição de ensino em que os diplomados estudaram poderá, em alguns casos, ser uma variável a ter em conta.

2.4 - Actividades profissionais dos diplomados da FCT e respectiva localização geográfica

Funções, tarefas e profissões desempenhadas pelos diplomados

Após o recrutamento, que funções e tarefas são desempenhadas pelos diplomados da FCT nas empresas e até que ponto correspondem ou não a cargos tradicionalmente atribuídos a licenciados? Esta vertente de análise é importante, de modo a ter algumas indicações empíricas sobre se a expansão do conjunto de diplomados de ensino superior se traduz (ou não) numa alteração do seu mercado de trabalho.

Constatamos que, em metade das entrevistas a empregadores, é mencionada a tendência para os licenciados ocuparem funções e tarefas que eram anteriormente realizadas por sujeitos não licenciados. As justificações para esta tendência são expressas, pelos empregadores, como estando relacionadas com o número crescente de diplomados disponíveis, a que se associa o facto de se tratar de mão-de-obra por vezes mais barata do que os técnicos experientes, bem como por uma questão de “imagem” da empresa perante os seus clientes.

“Hoje, como a empresa cresceu... É a mesma tarefa que era desempenhada por um técnico, por exemplo, hoje é desempenhada por um engenheiro... É evidente que para os nossos clientes é

²⁹ De modo semelhante, num estudo realizado em Inglaterra em 1997 aponta-se o facto de os empregadores pretenderem recrutar diplomados de ensino superior que se possam integrar rapidamente na cultura e organização profissionais, trabalhando em grupo, comunicando e assumindo responsabilidades e que, além disso, utilizem as suas capacidades para fazer evoluir a organização em que se integram (Harvey, Moon e Geall, 1997). A tendência para o recrutamento de jovens trabalhadores assentar na avaliação de qualidades individuais é identificada como uma característica da sociedade pós – salarial em que vivemos, de acordo com Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001).

importante, temos de dar a imagem... da empresa. E é evidente que isso conta! Ter um engenheiro ou uma pessoa licenciada a falar com outra licenciada em vez de ser um técnico.” (Empregador, Empresa 1, linhas 159-163)

“Agora estas pessoas... a maior parte já pedem coordenadores licenciados. (...) Antigamente não se ligava muito à licenciatura e agora como toda a gente é licenciada...” (Empregador, Empresa 3, linhas 361-362 e 373-374)

“Porque, por exemplo, se se quiser contratar um electromecânico, um bom técnico e com formação muito boa... É muito difícil! E... se calhar... vem ganhar mais do que muitos licenciados desta casa! Ma isso, sem dúvida nenhuma. Porque no fundo a tendência agora é cada vez mais licenciados.” (Empregador, Empresa 5, linhas 294-297)

Nas entrevistas a diplomados, constatamos esta mesma tendência em 2 casos:

“E quem estava a desempenhar era uma pessoa que não tinha formação, era o encarregado e que... reformou-se, não é?” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 446-448)

“Poderia ser feito por licenciado ou por uma pessoa que não era licenciada, neste momento falo de uma pessoa que está a trabalhar no nosso departamento... “ (Alberto, Engenheiro Mecânico, linhas 183-184)

Esta tendência, no sentido de os licenciados poderem ocupar tarefas e funções que eram anteriormente desempenhadas por indivíduos com níveis de instrução mais baixos, pode ser vista como expressando uma alteração do mercado de emprego dos diplomados. Tal como referem Teichler e Kehm (1995), esta alteração que alguns se limitam a constatar é, por outros, vista como negativa e conotada com um movimento no sentido do sub - emprego de licenciados. Numa entrevista a um empregador, esta alteração do emprego *típico* de diplomado naquela empresa é relatada da seguinte forma:

“Porque agora há muito, muito mais necessidade de uma pessoa se evidenciar para conseguir um cargo ou para conseguir subir numa empresa porque há muitos licenciados! Antigamente, como não havia, era o Srº Engº e o Srº Drº, não era? O Srº Engº e o Srº Drº entravam ali, sentavam-se e eram sempre o Srº Engº e o Srº Drº que estavam sempre ali dentro! Agora não! O Srº Engº e o Srº Drº andam na linha de produção!?” (Empregador, Empresa 3, linhas 515-520)

Em geral, segundo os empregadores e diplomados entrevistados, os licenciados tendem a ocupar funções e tarefas já existentes nas instituições de trabalho ou então novos cargos quando as empresas decidem recrutar licenciados para desenvolver novas áreas dentro da

empresa (por exemplo, as áreas de Qualidade e Ambiente). Aliás, as empresas contactadas recrutam diplomados de ensino superior quando se verifica um acréscimo do seu volume de trabalho ou então quando resolvem desenvolver as tais novas áreas de trabalho dentro da organização.

“Têm aparecido muito mais obras, ou desde há uns anos têm-nos sido adjudicadas muito mais obras e nós precisamos de pessoal qualificado. Daí... por exemplo no caso da Informática, a pessoa que cá estava já não era o suficiente, não tinha capacidade de resposta para aquilo que exigiam e pronto teve que se pôr outra pessoa. Depois estamos a ser certificados para a Qualidade e tem que se pôr uma pessoas ligada à Qualidade.” (Empregador, Empresa 1, linhas 94-99)

“Um recrutamento chega... quando há necessidade, quando há muito trabalho e tem que se dividir por mais pessoas ou quando realmente surgem novas áreas.” (Empregador, Empresa 4, linhas 177-179)

“Ou vagas porque alguns colegas vão embora, não é? Saíram da empresa. Ou porque fazem rotação e vão para outra área. Ou eventualmente, que não é o caso agora, surge um projecto novo e é preciso contratar uma pessoa ou digamos... houve uma reestruturação em termos de áreas e perceberam que se calhar para desenvolver no futuro esta ou aquela função, este ou aquele projecto, é preciso mais uma pessoa.” (Empregador, Empresa 6, linhas 132-137)

Relativamente às profissões desempenhas pelos diplomados, a principal constatação é a de que, em qualquer um dos 3 momentos do percurso profissional, os diplomados se ocupam maioritariamente em “profissões intelectuais e científicas”, como se pode observar no quadro seguinte. Nesta categoria, incluem-se os técnicos superiores da Administração Pública e em empresas, os quais desempenham uma actividade profissional correspondente à sua formação académica específica (por exemplo, consultor na área de ambiente, analista e programador de informática, técnico de seguros, etc.).

Quadro 48 – Profissões dos diplomados em 3 momentos do percurso profissional

MOMENTO/ /PROFISSÃO	1º EMPREGO	3 ANOS APÓS O CURSO	EMPREGO ACTUAL
Professores do Ensino Básico e Secundário	12,8	10,5	8,3
Professores/Investigadores do Ensino Superior	12	12	12,8
Formadores	0,8	-	0,8
Profissionais Intelectuais e Científicos	66,2	54,1	45,1
Profissionais de Administração e Gestão	6,8	16,5	24,1
Quadros Dirigentes e Directores	0,8	3,8	5,3
Desempregados	-	2,3	3
NR/NS	0,8	0,8	0,8
Total	100%	100%	100%

Tendo por base o quadro apresentado, é de registar o aumento daqueles que desempenham funções de Administração e Gestão (por exemplo, técnicos responsáveis ou coordenadores de equipas de trabalho, de processos produtivos ou de projectos) e que se tornam Quadros Dirigentes e Directores, com a passagem dos anos após a licenciatura. Este aumento reflecte, por um lado, o aumento dos trabalhadores por conta própria que já anteriormente verificamos com a análise da evolução da situação perante a profissão ao longo dos 5 anos que se seguem à conclusão da licenciatura. Por outro lado, este aumento é indissociável das aspirações e expectativas futuras dos diplomados no plano profissional, as quais apontam, como veremos posteriormente, para o assumir de responsabilidades de coordenação, gestão ou administração no quadro das organizações de trabalho

Importa notar, também, que os docentes do ensino superior mantêm o seu peso relativo nos 3 momentos analisados, ao passo que o grupo de professores do ensino básico e secundário vai diminuindo. Esta constatação significa, por hipótese, que o exercício de funções docentes a nível básico e secundário é, para alguns diplomados, uma solução de recurso para fazer face a dificuldades em obter emprego numa área técnica para a qual vêm posteriormente a transitar.

Em síntese, os dados recolhidos permitem colocar a hipótese de que o crescimento do número de diplomados de ensino superior signifique uma alteração do mercado de emprego dos mesmos, assim como uma mudança do que tradicionalmente caracteriza um *emprego de licenciado*.

Ainda que sem carácter extensivo e generalizável, os dados analisados apoiam a ideia de que a expansão do ensino superior poderá resultar num alargamento dos tipos de emprego ocupados pelos diplomados, os quais passam a encarregar-se de funções e tarefas que estariam anteriormente entregues a indivíduos não diplomados de ensino superior³⁰. Em geral, os diplomados ocupam tarefas e funções já existentes ou novas funções e tarefas nos domínios, nomeadamente, da Qualidade e do Ambiente.

No que diz respeito às profissões, a maior parte dos diplomados ocupa-se em profissões intelectuais e científicas, verificando-se com a passagem dos anos um aumento dos que exercem funções de administração e gestão, de dirigentes e directores, bem como um decréscimo dos diplomados que se ocupam como professores do ensino básico e secundário.

Mobilidade geográfica no percurso de inserção profissional dos diplomados

A caracterização do processo de inserção profissional dos diplomados não estaria completa sem delimitarmos o espaço geográfico em que o mesmo tem lugar. Neste domínio, importa começar por salientar que a conclusão de um curso de licenciatura na FCT significa o reforço da região Área Metropolitana de Lisboa como área de residência dos diplomados.

Com efeito, se mais de metade dos inquiridos são naturais da Área Metropolitana de Lisboa (62,4%), nota-se que ainda mais diplomados - cerca de 2/3 (75,9%) – têm actualmente residência nesta região. Outras regiões que assumem um peso não residual, seja enquanto região de naturalidade ou de residência, são o Alentejo, o Centro Litoral e o Centro Interior.

³⁰Esta afirmação está em concordância com aquilo que um estudo realizado em Inglaterra em 1997 conclui, no sentido de os diplomados de ensino superior terem de estar atentos a oportunidades de “empregos não - tradicionais” antes ocupadas por “não - diplomados” (Harvey, Moon e Geall, 1997).

Quadro 49 – Região de naturalidade e de residência actual dos inquiridos

Região	Naturalidade	Residência Actual
Norte Litoral	-	1,5
Norte Interior	0,8	-
Grande Porto	0,8	1,5
Centro Litoral	7,5	6
Centro Interior	3,8	1,5
Área Metropolitana de Lisboa	62,4	75,9
Alentejo	3,8	3,8
Algarve	1,5	0,8
Região Autónoma dos Açores	0,8	-
Região Autónoma da Madeira	0,8	0,8
Total	100%	100%

A atractividade da FCT para os alunos que tiveram de mudar de residência³¹ a fim de frequentar este estabelecimento de ensino, circunscreve-se ao território nacional, pois nenhum diplomado inquirido veio do estrangeiro para frequentar a FCT. Dentro do espaço nacional, essa atractividade parece ser mais forte no Centro Litoral, Centro Interior e Alentejo. Na verdade, é de notar que, de entre os alunos que tiveram de mudar de residência para frequentar a FCT, a maior parte veio do Centro Litoral (32,4%), do Centro Interior (16,2%) e do Alentejo (13,5%), existindo ainda um conjunto assinalável de inquiridos (18,9%) que mudaram de residência embora vindo de outros concelhos da Área Metropolitana de Lisboa.

Relativamente à localização geográfica das instituições em que os diplomados trabalham no presente, não é surpreendente que, tendo em conta o local de residência dos inquiridos, a esmagadora maioria exerça actividade profissional na Área Metropolitana de Lisboa (81,3% no primeiro emprego, 72,9% 3 anos após o curso, 72,9% no emprego actual) e em particular, dentro desta, no concelho de Lisboa (46% no primeiro emprego, 43,6% 3 anos após o curso e 45,1% no emprego actual).

³¹ Tiveram de mudar de residência para frequentar a FCT 28,6% dos inquiridos (70,7% do conjunto de diplomados inquiridos não mudou de residência quando ingressou na FCT).

Esta tendência para os diplomados da FCT se fixarem, após a conclusão do curso, na Área Metropolitana de Lisboa, não estará dissociada das assimetrias que marcam o território nacional. Na verdade, estas assimetrias traduzem-se, entre outros aspectos, numa concentração cada vez mais significativa das actividades económicas e produtivas no Litoral, em particular em torno dos grandes centros urbanos como é o caso de Lisboa.

No entanto, não deixa de ser importante notar que há estudos sobre inserção profissional realizados em universidades portuguesas nos quais se constata a tendência para os indivíduos, após a conclusão do curso, se fixarem na zona geográfica envolvente da instituição de ensino superior que frequentaram. Ou seja, a frequência de uma dada universidade poderá traduzir-se, para significativa parte dos diplomados, na fixação da sua residência na área geográfica da universidade frequentada³².

Em síntese, os dados que temos estado a apresentar permitem perceber, por um lado, que a Área Metropolitana de Lisboa é a região de que são originários mais de metade dos diplomados da FCT inquiridos neste estudo e que, por outro lado, nesta mesma região passa a habitar um conjunto ainda mais alargado (cerca de 2/3) de diplomados após a conclusão do curso de licenciatura. Ou seja, a região de Lisboa é escolhida para residência por uma parte significativa de diplomados da FCT após a conclusão da licenciatura. Para além disso, os diplomados inquiridos que tiveram de mudar de residência para frequentar a FCT vieram, sobretudo, de regiões envolventes da Área Metropolitana de Lisboa, designadamente do Centro Litoral, Centro Interior e Alentejo.

3 - A vivência dos percursos de inserção profissional pelos diplomados

Neste sub - capítulo, reúne-se um conjunto de dados que se reportam a uma dimensão mais subjectiva, designadamente à forma como os sujeitos vivenciam os seus percursos de inserção profissional.

³² Tal é a conclusão dos trabalhos realizados, nomeadamente, nas Universidades do Minho (Gonçalves, 2001) e de Aveiro (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

3.1 - Sentido e significado subjectivo da inserção profissional

A vivência da fase de inserção profissional pelos diplomados

Para além dos dados de natureza mais objectiva que temos vindo a apresentar, e que permitem caracterizar em traços gerais os percursos profissionais dos diplomados, consideramos igualmente importante procurar perceber de que forma esses percursos são vivenciados pelos seus protagonistas.

Como vimos anteriormente, a obtenção do primeiro emprego após a conclusão da licenciatura é, para a maior parte dos diplomados, o momento do primeiro contacto com actividades e ambientes profissionais. Porém, a forma como os entrevistados nos relatam este momento parece ser consideravelmente distinta em função do período de tempo que passou desde essa altura. Os diplomados que concluíram a licenciatura há mais tempo caracterizam o momento de transição para a vida activa como uma fase que envolve dificuldades.

“É, é um grande choque. É um choque porquê? Estamos habituados a olhar para os livros e se não for os tais trabalhos...” - refere-se a trabalhos universitários que incluem uma componente prática a realizar nas empresas e que obrigam a ter algum contacto com as organizações de trabalho – (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 289-290)

“È assim um grande vazio (...) ainda está a ser. Já passei muitas barreiras, a primeira barreira foi a de comunicação com as pessoas.” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 244 e 251)

“É, é um choque. As coisas são diferentes, os conceitos são diferentes, os valores são diferentes.” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 1084-1085)

Ora, os diplomados que concluíram as licenciaturas mais recentemente (há menos de 1 ano) não descrevem o momento de transição da mesma forma, afirmando-se até surpreendidos por as dificuldades serem menores do que aquilo que esperavam.

“Eu não senti um grande impacto. Eu senti que eu vinha preparada, eu... não senti diferenças. Até fiquei surpreendida com o ambiente de trabalho que vim encontrar, porque estava à espera que fosse muito mais agressivo, que fosse muito mais... muito mais competitivo.” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 1237-1240)

“foi muito mais fácil para mim agora a integração. Já conhecia as pessoas, já conhecia alguma coisa do processo... foi muito mais fácil!” (Alberto, Engenheiro Mecânico, linhas 160-163)

Colocamos a hipótese de que tal se verifique por não ter ainda decorrido, para os que concluíram o curso mais recentemente, um período de tempo suficientemente alargado que lhes permita reflectir com um maior distanciamento sobre esta fase de transição. De qualquer modo, este elemento traduz-se numa indicação metodológica que pode ser preciosa para futuros estudos nesta área, uma vez que o factor *tempo desde a licenciatura* parece influir na forma como os sujeitos relatam o período de transição para a vida activa.

Para além desta diferenciação, é ainda de notar que se torna evidente em alguns relatos que a fase de transição para a vida activa significa para os sujeitos, de uma forma global, um período de mudança pessoal concomitante com a alteração do estatuto de estudante para trabalhador.

“os objectivos na vida são diferentes!... Uma pessoa amadurece e... amadurece bastante, aprende-se a ser mais realista, mais controlada e... menos idealista e a ver as coisas com mais calma. Acima de tudo ter mais calma.” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 1093-1094)

“comecei a ter dinheiro que não tinha, logo aí dá para ver que... independência! Não é? (...) E então mudou porque deixei de ter tempo para fazer outras coisas” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 997-998 e 1005-1006)

Em síntese, a fase de transição profissional é vista pelos sujeitos como um período de mudança pessoal que envolve dificuldades e em que as situações encontradas nem sempre correspondem às expectativas equacionadas previamente pelos diplomados³³. As dificuldades sentidas nesta fase são particularmente enfatizadas pelos diplomados que se licenciaram há mais tempo, talvez porque têm um maior distanciamento e capacidade de análise relativamente à fase de transição. Esta surge, assim, como uma fase problemática, com especificidades próprias à transição da situação de estudante para a de trabalhador.

³³ Numa investigação realizada em Inglaterra (Bennett, Dunne e Carré, 2000) sobre os primeiros anos profissionais de diplomados de ensino superior, constata-se que as dificuldades mais significativas da fase de transição do espaço educativo para o mundo profissional se encontram, precisamente, quer no desfasamento entre as expectativas construídas durante o percurso escolar e as condições encontradas no mundo profissional, quer no choque com regras e valores do mundo do trabalho. Argumenta-se, no mesmo estudo, que estas dificuldades poderiam ser menores com um maior e melhor conhecimento, por parte dos diplomados, sobre o mundo económico e profissional e sobre as oportunidades e perspectivas que oferece. (Bennett, Dunne e Carré, 2000)

A vivência do percurso profissional: valores e atitudes perante o trabalho

Num outro plano, interrogámos os diplomados sobre a sua satisfação relativamente à forma como tem decorrido o percurso de inserção profissional, constatando-se que a mesma tende a abranger a maior parte dos indivíduos.

Por um lado, a análise dos dados do inquérito revela-nos que a grande maioria (84,2%) se declara satisfeita ou muito satisfeita com o percurso profissional decorrido até ao presente e um grupo ligeiramente menor (76%) afirmam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a situação profissional actual.

Quadro 50 – Satisfação com o percurso profissional e com a situação profissional actual

Grau de satisfação	Percurso profissional	Situação profissional actual
Nada satisfeito	1,5	3,8
Pouco satisfeito	12	15,8
Satisfeito	58,6	51,9
Muito satisfeito	25,6	24,1
NS/NR	2,3	4,5
Total (N=133)	100%	100%

No conjunto dos diplomados entrevistados encontramos esta mesma tendência, na medida em que só uma pessoa se declara expressamente insatisfeita com a sua situação actual em termos de emprego. É interessante analisar este caso, porque as razões da sua insatisfação não têm a ver com dificuldades de acesso a uma situação contratual estabilizada, mas sim com uma não correspondência entre as expectativas que tinha antes de terminar o curso e o que veio de facto a acontecer após a conclusão do mesmo.

“Estou um bocado desiludida porque acho que não tenho nada a ver com aquilo. (...) e eu acho que sou muito virada para termos humanos, gosto muito do contacto com as pessoas e rir e brincar e falar... (...) E estou um bocado desiludida... para já com... com... pensava que ia logo ganhar mais e não... (...) que ia logo subir... e que ia esforçar-me muito... e que ia mostrar trabalho e que ia ser boa naquilo que faço... e não é nada assim!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 743-744, 747-750 e 762-765)

Este descontentamento (com o nível salarial, as perspectivas de carreira e a natureza das funções profissionais que desempenha) faz com que seja a única diplomada, no conjunto dos nossos entrevistados, que afirma pretender mudar de emprego com a maior brevidade possível. De notar que esta é também a mesma entrevistada que, no balanço do tempo passado na universidade, afirma ter sentido falta de um maior convívio e interacção pessoal que lhe teria possivelmente permitido, a nosso ver, um melhor auto - conhecimento e oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal necessárias à definição de um projecto profissional adequado às suas características.

De notar, também, que esta entrevistada (Maria) é licenciada em Engenharia de Produção Industrial e que a análise de dados do inquérito revela ser este o único conjunto de diplomados em que a maior parte dos inquiridos (60%) afirma estar pouco ou nada satisfeitos com a sua situação profissional actual, ao mesmo tempo que são também os que em maior número (80%) declaram querer mudar de emprego no futuro³⁴.

No conjunto dos diplomados inquiridos, de uma forma global, é de notar que tendo em conta os níveis de satisfação relativamente elevados, quer com o percurso profissional quer com o emprego actual, os projectos no sentido da mudança de emprego são uma realidade para apenas cerca de ¼ dos inquiridos. De facto, no que diz respeito aos projectos profissionais para o futuro, é notório que mais de metade dos inquiridos (59,4%) pretendem permanecer no mesmo emprego, existindo cerca de 1/4 (26,3%) que prevêem uma mudança de emprego e 14,3% que não sabem ou não respondem a esta questão.

Porém, importa recordar que a percentagem de sujeitos que se afirmam satisfeitos ou muito satisfeitos com o emprego actual se situa em 76%, sendo menor o grupo daqueles que não têm planos no sentido da mudança de emprego (59,4%). Como explicar esta situação, designadamente a existência de um grupo de indivíduos que apesar de satisfeitos pretendem mudar de emprego?

³⁴ No quadro da nossa investigação não conseguimos identificar, claramente, as razões explicativas desta tendência específica dos diplomados deste curso. Consideramos que as razões não podem ser encontradas, por exemplo, numa elevada instabilidade contratual, pois o curso de Engenharia de Produção Industrial faz parte do conjunto de licenciaturas da FCT em que a maior parte dos diplomados têm um contrato sem termo. No entanto, poderá acontecer que a insatisfação mais elevada entre os diplomados de Engenharia de Produção Industrial tenha a ver com outras condições de emprego como os níveis salariais, as oportunidades de carreira, etc., ou ainda com o tipo de tarefas e funções profissionais que os mesmos desempenham.

Nas entrevistas realizadas, são feitas referências às mudanças de emprego como parte da carreira e evolução no mundo do trabalho. Isto é, a mobilidade profissional surge como algo que é apetecível no quadro do percurso dos diplomados e que não se justifica, apenas, por constrangimentos ligados a dificuldades de estabilização contratual.

“E: estar mais de 4 anos numa empresa... 5... já... Também depende da situação, depende da oportunidade. (...) I: Quais foram as razões que o levaram a mudar de emprego? E: Desafios, desafios. Neste caso foram desafios, sempre!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 662-663 e 683-686)

“O facto de não estarem a aprender e de não estarem a ter formação, o que para os engenheiros parece ser um factor importante, pode até levar a mudar de empresa como já tem acontecido!” (Empregador, Empresa 4, linhas 519-521)

Com efeito, na análise das razões apontadas para mudar de emprego em pergunta aberta pelos inquiridos, verifica-se que em poucos casos se trata de procurar melhores condições de trabalho (salariais, horários, etc.). O que parece, sobretudo, explicar os projectos profissionais no sentido da mudança de emprego tem a ver com a procura de uma situação profissional em que os sujeitos não se sintam *estagnados*.

Ou seja, o projecto no sentido de mudança de emprego é justificado essencialmente com base em aspectos ligados às escassas possibilidades de progressão e evolução na carreira, à inexistência de possibilidades de aprender e aprofundar conhecimentos, à necessidade de procurar novos desafios e actividades por vezes em ramos de actividade diferentes daqueles em que até então se desempenhou actividade profissional e à desmotivação sentida.

De forma semelhante, nas justificações para permanecer no mesmo emprego, destacam-se os aspectos referentes ao significado pessoal do emprego que se tem e que englobam duas dimensões essenciais:

- uma referente à realização pessoal e profissional que se obtem nesse emprego e que é afirmada pelos sujeitos por expressões como “realização pessoal e/ou profissional”, “satisfação pessoal e/ou profissional”, “dá gosto”, “dá prazer”; etc.;
- uma outra referente ao empenhamento e envolvimento no emprego e/ou na empresa que é considerado “interessante”, “útil”, “reconhecido”, etc.

A análise deste conjunto de respostas, permite formular a hipótese de que os diplomados deste nível de ensino conferem grande importância aos aspectos ligados à satisfação, utilidade, interesse e significado pessoal da actividade desenvolvida e menor destaque a aspectos formais como as condições de exercício do emprego (salário, estabilidade de contrato, horário, etc.). A esta situação não será estranho o facto de os diplomados de ensino superior em geral beneficiarem de condições mais vantajosas no acesso ao emprego, por comparação com os titulares de níveis de instrução que pressupõem percursos escolares mais curtos.

Se os resultados que vimos apresentando suportam esta hipótese de uma valorização do emprego sobretudo pelo seu significado e valor para o próprio diplomado, importa notar que a aplicação de uma técnica de análise multivariada (Análise de Componentes Principais) sobre os aspectos considerados mais e menos presentes no emprego actual, permitiu concluir que é possível distinguir 3 dimensões para caracterizar o emprego actual:

1. uma dimensão em que se incluem os aspectos ligados ao *significado pessoal do trabalho*, como sejam a “oportunidade de valorização intelectual e/ou de formação”, as “tarefas interessantes”, a “autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias”, as “boas perspectivas de carreira” e o “salário elevado”,
2. uma dimensão que engloba os aspectos ligados às *características do trabalho desempenhado*, designadamente “tarefas de gestão e coordenação”, “polivalência” e “trabalho em equipa”;
3. uma dimensão que reúne os aspectos ligados às *condições de emprego*, em que se inclui nomeadamente a “possibilidade de articular vida familiar e trabalho”, a “segurança no emprego” e o “estatuto e reconhecimento social”.

Muito embora esta técnica de análise estatística não permita saber qual destas dimensões é mais valorizadas pelos diplomados, a análise das respostas a uma outra questão aberta em que se interrogava os inquiridos sobre qual é a sua maior ambição profissional fornece algumas indicações sobre este assunto.

Na verdade, constata-se que a ambição profissional máxima mais referenciada tem a ver com as perspectivas de progressão na carreira que conduzam ao desempenho de funções de “gestão”, “coordenação”, “liderança” por vezes através do exercício de uma “actividade por

conta própria”³⁵. Um outro conjunto alargado de referências é feito ao significado pessoal do trabalho, enquanto meio de “satisfação”, “realização”, “gosto” e “prazer” pessoal e/ou profissional.

As ambições no plano profissional são também equacionadas noutras dimensões menos referenciadas, designadamente:

- no plano da melhoria das condições de emprego (horário, remuneração, etc.);
- no plano da área de actividade em que se trabalha;
- no plano dos progressos em termos aprendizagem, seja através da experiência ou da frequência de cursos adicionais;
- no plano de se sentir “competente” no desempenho das suas funções.

Significa isto que as dimensões 1 e 2, referentes ao *significado pessoal do trabalho* e às *características do mesmo*, parecem ser mais valorizadas do que a dimensão 3 que diz respeito às *condições de exercício do emprego*. Desta forma, reforça-se a hipótese atrás formulada, segundo a qual os diplomados deste nível de ensino conferem grande importância a aspectos ligados ao significado e valor do emprego para o próprio diplomado e menos destaque a elementos relativos às condições de exercício do emprego.

Em síntese, os dados de que dispomos indicam que o processo de inserção se desenrola, apesar de tudo, de uma forma que os diplomados consideram satisfatória³⁶. Essa satisfação elevada, tanto no que toca ao emprego actual como no que diz respeito ao percurso profissional, parece explicar-se, sobretudo, por aspectos ligados à sua realização pessoal e profissional e às características, utilidade e interesse das actividades que desempenham. Os elementos referentes às condições de exercício da profissão são objecto de menor atenção nas ambições profissionais e características dos empregos.

Para além disto, parece possível concluir que a mobilidade profissional pode ser vista como algo que é desejável, para alguns independentemente da sua satisfação actual, porque é

³⁵ E, de facto, a análise das profissões desempenhas pelos diplomados revela que, com a passagem dos anos após a licenciatura, aumentam os grupos daqueles que assumem tarefas de administração e gestão, bem como dos quadros dirigentes e directores, como vimos anteriormente. Para além disto, a análise da situação na profissão torna evidente o aumento do grupo dos que exercem a sua actividade profissional por conta própria.

³⁶ De notar, porém, que os dados referentes à satisfação com o percurso profissional até agora recolhidos pelo ODES (2002) indicam que, para o conjunto dos diplomados de ensino superior, o grupo dos que se afirmam satisfeitos ou muito satisfeitos é ainda maior (86,8%) do que no caso dos diplomados da FCT.

entendida como fazendo parte da evolução e progressão na carreira. Nas razões apontadas para justificar a mudança de emprego, destacam-se os aspectos referentes ao significado pessoal do emprego.

Estes elementos, no seu conjunto, contribuem para apoiar a hipótese de que os diplomados de ensino superior conferem grande importância aos aspectos ligados à satisfação, utilidade, interesse e significado pessoal da actividade profissional desenvolvida, e menor destaque a aspectos formais como as condições de exercício do emprego (nível salarial, estabilidade contratual, horários, etc.)³⁷.

Inserção profissional e entrada na vida adulta

Algumas abordagens sobre a inserção profissional interligam os aspectos de passagem do espaço universitário para o mundo profissional com outros acontecimentos na vida pessoal do sujeito que marcam a entrada na vida adulta³⁸.

Neste domínio, é de notar que a maioria dos inquiridos (67%) estão actualmente casados ou vivem em união de facto (21,1% com filhos e 45,9% sem filhos). Neste grupo de diplomados casados ou que vivem em união de facto, constata-se que metade (49,5%) têm cônjuges que são também licenciados de ensino superior, enquanto 26,4% dos cônjuges têm o 12º ano ou níveis de escolaridade mais baixos, revelando um mercado matrimonial marcado por uma certa homogamia em termos dos níveis de instrução. Essa homogamia é mais acentuada no caso dos diplomados do que no das diplomadas, uma vez que 68,3% dos homens casados têm conjugues que possuem também elas a licenciatura, enquanto o mesmo valor é de 34% no caso das mulheres casadas.

É ainda de notar, que o nível educacional dos cônjuges dos inquiridos revela uma população mais instruída do que a dos pais dos inquiridos, o que reflecte tendências genéricas inter – geracionais de prolongamento dos percursos escolares até níveis mais elevados. Com efeito, apenas 27,1% dos pais e 24,1% das mães dos inquiridos têm a licenciatura, sendo que mais de metade dos pais (56,1%) tem até ao ensino secundário complementar e mais de metade das mães (54,1%) até ao 3º ciclo do ensino básico.

³⁷ Ver, por exemplo, Brennan, Kogan e Teichler (1996) que afirmam que os diplomados de ensino superior pretendem, mais do que os diplomados de outros níveis de ensino, tarefas profissionais com determinadas características (do tipo tarefas exigentes e interessantes que possam desenvolver com autonomia).

³⁸ É o caso, por exemplo, da abordagem de Olivier Galland que explicitamos no ponto 1.1 do Capítulo 6.

Em síntese, parece notório que a constituição de núcleos conjugais autónomos das famílias de origem tende a acompanhar esta fase de transição para a vida activa. Em termos de níveis de instrução, verifica-se uma elevação dos níveis de escolaridade médios dos diplomados e suas famílias actuais, a qual reflecte a tendência genérica para o prolongamento dos percursos escolares nas gerações mais recentes por comparação com as dos seus pais.

3.2 - Percursos profissionais de diplomados e de diplomadas

Mulheres e homens: diferentes percursos de inserção profissional?

No acesso ao emprego e no desenvolvimento posterior dos percursos profissionais, tal como referimos anteriormente³⁹, a pertença a um ou outro dos géneros poderá ser uma variável que influencia as situações encontradas e a forma como os referidos percursos são vivenciados pelos sujeitos. Nesta secção, procuramos sistematizar os dados mais significativos obtidos na nossa investigação que evidenciam as diferenças entre os percursos de inserção profissional dos dois grupos de género.

Os estudos sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior já realizados, têm evidenciado uma tendência comum no sentido de as mulheres serem protagonistas de percursos em que as dificuldades de acesso ao emprego e de estabilização no mercado de trabalho são mais marcantes do que no caso dos percursos dos diplomados homens (ver, por exemplo, Odes, 2000 e 2002, Ocde, 1993, entre outros). Esta tendência pode ser explicada recorrendo à análise das assimetrias que caracterizam os dois géneros, em termos de comportamentos, estratégias, valores, atitudes e constrangimentos no domínio profissional e em outras esferas da existência dos indivíduos.

No caso da nossa investigação, também constatamos que as mulheres protagonizam percursos de inserção profissional em que as dificuldades de estabilização no mercado de trabalho e a

³⁹ Referimos, anteriormente, o caso de uma das diplomadas entrevistadas (Paula, Engenheira Mecânica) que explicitamente menciona o facto de ser rapariga como a razão pela qual demorou cerca de 6 meses até obter o primeiro emprego após a conclusão da licenciatura.

obtenção de salários médios baixos são mais evidentes do que nos percursos dos diplomados homens⁴⁰.

Com efeito, por um lado, verificamos que as mulheres são a maioria entre os diplomados que já passaram por situações de desemprego. O conjunto dos inquiridos que afirmam já ter estado e/ou que estão no momento da inquirição desempregados é composto por 41,9% homens e 58,1% mulheres.

Por outro lado, embora no primeiro emprego as mulheres tendam a ser a maior parte no grupo que exerce actividade profissional com um contrato sem termo e nos níveis salariais mais elevados, essa vantagem inicial tende a atenuar-se quando se analisam os mesmos indicadores no momento 3 anos após o curso e no emprego actual.

Quadro 51 – Percentagem de homens e de mulheres que têm um contrato sem termo em cada um dos 3 momentos do percurso profissional

Momento/ /Sexo	1º emprego	3 anos após o curso	Emprego actual
Homens	18%	52,5%	62,3%
Mulheres	23,6%	47,2%	59,7%

Pela leitura do quadro, podemos perceber que o grupo de mulheres ou homens que tem um contrato sem termo é crescente, tal como seria de esperar tendo em conta os dados já apresentados anteriormente que apontam a tendência para a precariedade no acesso ao emprego se atenuar progressivamente nos anos que se seguem à conclusão da licenciatura. No entanto, é de notar que a percentagem de homens que têm um contrato sem termo passa a ser superior à percentagem de mulheres na mesma situação a partir do momento 3 anos após o curso.

No que diz respeito aos níveis salariais, refira-se que no primeiro emprego a percentagem de mulheres que se encontram nos 3 escalões salariais mais baixos (até 150.000\$00) é inferior (63,9%) à dos homens na mesma situação (65,6%), o que significa que as mulheres tendem a

⁴⁰ Todos os dados apresentados foram analisados e seleccionados com base na constatação de que os dois grupos sexuais se encontram em relativo equilíbrio na amostra de diplomados inquiridos, correspondendo as mulheres a 54,1% e os homens a 45,9% dos inquiridos.

auferir em maior número salários mais elevados do que os homens. Porém, a situação inverte-se nos dois momentos seguintes evidenciando-se a desvantagem feminina, uma vez que as mulheres passam a ser maioritárias nos escalões salariais mais baixos: no momento 3 anos após o curso 60,6% dos homens e 83,4% das mulheres auferem um rendimento médio que se enquadra nos 5 escalões inferiores (até 250.000\$00) e no emprego actual 47,5% dos homens e 76,4% das mulheres concentram-se nos 6 escalões inferiores (até 300.000\$00)⁴¹.

É de notar ainda que, no caso dos níveis salariais, a análise de dados permite rejeitar a hipótese de não existir uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e o escalão salarial médio mensal no emprego actual e no momento 3 anos após o curso, revelando, contudo, uma associação considerada fraca entre as variáveis⁴².

Outras variáveis de caracterização do percurso profissional em que se verifica alguma diferença entre homens e mulheres são o regime de trabalho e a situação perante a profissão. No que diz respeito ao regime de trabalho, observe-se o quadro seguinte.

Quadro 52 – Percentagem de homens e de mulheres que trabalham a tempo parcial em cada um dos 3 momentos do percurso profissional

MOMENTO/ /SEXO	1º EMPREGO	3 ANOS APÓS O CURSO	EMPREGO ACTUAL
Homens	9,8%	1,6%	-
Mulheres	11,1%	2,8%	4,2%

Pela leitura do quadro podemos perceber, tal como já tinha sido observado anteriormente, que o trabalho a tempo parcial afecta um grupo muito reduzido de indivíduos, o qual se vai reduzindo ao longo dos 5 anos após a licenciatura. Esta constatação permitiu, aliás, formular a hipótese de que o trabalho a tempo parcial não seja uma opção deliberada dos diplomados, mas uma consequência de dificuldades de acesso e estabilização no emprego.

⁴¹ Os escalões que tomamos como referência para a análise são os que constituem a mediana da distribuição dos escalões de salário médio mensal em cada um dos 3 momentos considerados.

⁴² Existe uma relação com significado estatístico:

- entre o sexo e o escalão salarial do emprego actual ($X^2=0,01$, $p\ll 0,05$; V-Cramer=0,332)
- entre o sexo e o escalão salarial 3 anos após o curso ($X^2=0,01$, $p\ll 0,05$; V-Cramer=0,326)

Ora, pela leitura do quadro, verifica-se que o trabalho a tempo parcial tende a ser uma situação que afecta mais mulheres do que homens nos 3 momentos considerados, só se registando, aliás, para diplomados mulheres no caso do emprego actual. Esta constatação, juntamente com a hipótese anteriormente formulada, leva-nos a considerar a possibilidade de que as mulheres se encontram em número ligeiramente superior no trabalho a tempo parcial pelo facto de enfrentarem maiores dificuldades de estabilização no mercado de emprego.

No entanto, é ainda de considerar uma outra hipótese explicativa desta situação. Na verdade, o facto de o trabalho a tempo parcial ser mais frequente entre as mulheres, poderá ser também consequência de uma estratégia feminina em que se procura conciliar a vida profissional com outras esferas existência como seja a vida familiar, favorecendo uma maior disponibilidade de tempo para, por exemplo, o acompanhamento de filhos pequenos ou dos membros mais idosos da família.

No que se refere à situação perante a profissão, importa constatar que, no conjunto dos inquiridos, só 1 mulher trabalha por conta própria com empregados e esse caso só se verifica no emprego actual. De resto, as mulheres tendem a ter um peso sempre ligeiramente superior aos homens nas categorias dos trabalhadores por conta de outrem e dos trabalhadores por conta própria sem empregados (sobre esta última já colocamos anteriormente a hipótese de que esconderá situações mais precárias de trabalho que se auto - classificam nesta categoria por não se encontrarem vinculados a nenhuma organização profissional). Os dados indicam que:

- no primeiro emprego: nos trabalhadores por conta de outrem temos 49,6% de homens e 50,4% de mulheres; nos trabalhadores por conta própria sem empregados 27,3% de homens e 72,7% de mulheres; nas outras situações (bolseiros) 14,3% de homens e 85,7% de mulheres;
- no emprego 3 anos após o curso: nos trabalhadores por conta de outrem encontramos 48,7% de homens e 51,3% de mulheres; nos trabalhadores por conta própria sem empregados 25% de homens e 75% de mulheres; nas outras situações (bolseiros) 16,7% de homens e 83,3% de mulheres;
- no emprego actual: nos trabalhadores por conta de outrem estão 45,5% de homens e 54,5% de mulheres; nos trabalhadores por conta própria sem empregados 42,9% de

homens e 57,1% de mulheres; nas outras situações (bolseiros) 33,3% de homens e 66,7% de mulheres.

Muito embora não se verifiquem associações com significado estatístico entre as variáveis sexo e, respectivamente, regime de trabalho e situação perante a profissão, constata-se que existem tendências visíveis para uma diferenciação dos percursos vivenciados maioritariamente por cada um dos grupos de género.

Em síntese, os dados que vimos sistematizando correspondem às variáveis de caracterização dos percursos profissionais que apresentam, na nossa investigação, alguma diferenciação consoante a pertença dos indivíduos a um ou outro grupo sexual.

Torna-se, assim, possível perceber uma tendência no sentido de o facto de ser diplomada, e não diplomado, significar uma maior probabilidade de protagonizar percursos profissionais em que é menos habitual o contrato sem termo e o trabalho por conta própria com empregados e em que é mais comum o trabalho a tempo parcial, a situação de bolseiro ou de trabalhador por conta própria sem empregados e com um nível salarial médio mais baixo. Neste último caso, e no que diz respeito aos momentos 3 anos após o curso e emprego actual, verifica-se até a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis sexo e nível salarial.

É também de notar que a desvantagem das diplomadas se acentua a partir do momento 3 anos após o curso. Saliente-se, ainda, que as diplomadas estão em maioria no grupo dos diplomados que já passaram por situações de desemprego.

Estas indicações empíricas, no seu conjunto, levam-nos a sublinhar a ideia de que o diploma de ensino superior não tem o mesmo valor de utilização na vida activa, dependendo, pelo menos em parte, do grupo sexual a que pertence o seu detentor.

Posicionamentos diferenciados de homens e mulheres perante o emprego

Tendo em conta a diferenciação entre os percursos de inserção profissional de homens e mulheres diplomados, não nos parece estranho que os níveis de satisfação com o percurso profissional e com a situação profissional actual sejam distintos nos dois grupos. Verifica-se

que, no conjunto de inquiridos que se manifestam satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu percurso profissional, a percentagem de homens (85,2%) é ligeiramente superior à das mulheres (83,3%). A diferenciação é mais clara no conjunto dos que se manifestam satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua situação profissional actual, em que se encontram mais homens (78,7%) do que mulheres (73,6%).

Estará, a nosso ver, associado a estas opiniões e às diferenças no quadro dos percursos profissionais, o facto de mais homens do que mulheres considerarem que, no seu caso pessoal, o diploma de ensino superior significou um aumento das possibilidades de encontrar emprego. Afirmam que as suas possibilidades de emprego aumentaram ou aumentaram muito com a obtenção do diploma de ensino superior 85,2% dos homens e 80,6% das mulheres. No entanto, é curioso notar que quando a pergunta é colocada de forma genérica, ou seja, quando questionadas sobre se um qualquer diploma de ensino superior aumenta as possibilidades de emprego em geral, se constata que 53,6% dos que respondem sim são mulheres contra 46,4% homens.

Isto significa que, embora mais de metade das diplomadas inquiridas reconheçam ao diploma de ensino superior um valor de utilização na vida activa enquanto meio para facilitar as possibilidades de emprego, uma grande maioria não considera que, no caso do seu percurso pessoal, o diploma tenha significado efectivamente um aumento das possibilidades de emprego.

Estes dados permitem constatar que as dificuldades sentidas de forma mais evidente pelas diplomadas do que pelos diplomados nos percursos profissionais são percebidas pelas inquiridas e se reflectem nas suas opiniões sobre o valor de utilização na vida activa do diploma de ensino superior e nos níveis de satisfação relativamente ao percurso profissional e situação actual.

É importante procurar perceber o que explica estas diferenças entre os percursos profissionais de homens e mulheres, parecendo-nos relevante começar por enfatizar duas dimensões. Por um lado, as diferenças podem ser explicadas por estratégias dos empregadores que optam preferencialmente por recrutar diplomados, tal como foi referido na entrevista realizada com Paula (Engenheira Mecânica) que já citámos anteriormente. Nas entrevistas realizadas com empregadores não obtivemos dados que permitam esclarecer a existência generalizada destas

opções de recrutamento, existindo no entanto uma referência numa das entrevistas que deixa perceber que o sexo pode ser diferenciador num processo de recrutamento⁴³.

“E: Eu tenho um recrutamento e eu sei que tenho de colocar, por exemplo, masculino e feminino, que não pode haver discriminações deste tipo nem doutro! Mas que os pode haver... I: Pode haver na prática? E: Pode... Pronto... o pode e o há.. É de facto... isto é uma realidade.” (Empregador, Empresa 2, linhas 708-713)

Por outro lado, as diferenças podem resultar, também, de estratégias próprias das diplomadas que não facilitem o acesso a posições mais favorecidas no quadro do mercado de trabalho. A este propósito, importa referir que os diplomados homens são um pouco mais de metade entre os inquiridos que afirmam exercer uma actividade profissional não relacionada com o curso que concluíram na FCT (dos que afirmam exercer uma actividade que não se relaciona com curso 51,5% são homens e 48,5% são mulheres). Ou seja, existe uma ligeira tendência no sentido de os homens afirmarem exercer actividades profissionais não relacionadas com o curso, o que parece favorecer a sua inserção profissional quer do ponto de vista salarial quer em termos de estabilidade dos laços contratuais.

A análise dos dados recolhidos na nossa investigação, permite identificar ainda uma terceira dimensão explicativa das diferenças entre homens e mulheres centrada na circunstância de, no quadro dos nossos inquiridos, mais mulheres do que homens serem estudantes a tempo inteiro no último ano do curso (62,4% mulheres e 37,6% homens afirmam ser estudantes a tempo inteiro no último ano do curso). Esta situação permite que *as diplomadas* concluam, em maior número, a licenciatura no tempo curricular mínimo e com uma nota média um pouco mais elevada, mas faz com que os contactos com o mundo profissional prévios à conclusão da licenciatura sejam mais escassos. Assim sendo, as mulheres poderão, em parte por esta razão, sentir maiores dificuldades após o curso em aceder a um emprego e estabilizar a sua posição no mercado de trabalho.

Em síntese, os dados apresentados permitem perceber que as diferenças anteriormente verificadas entre os percursos profissionais de homens e mulheres têm implicações nos seus níveis de satisfação diferenciados (mais elevados no caso dos diplomados) face ao percurso e

⁴³ Trata-se da empresa contactada cujo sector de actividade é a selecção, recrutamento e formação de recursos humanos, pelo que este entrevistado deverá ter um conhecimento generalizado do que se passa em numerosos processos de recrutamento.

situação profissional actual. Foi também possível notar, que embora mais de metade das mulheres considerem que o diploma de ensino superior facilita as possibilidades de emprego, existe uma grande maioria que afirma que tal não sucedeu no caso do seu percurso pessoal.

Relativamente à explicação das diferenças constatadas nos percursos femininos e masculinos, consideramos que a mesma deve ser procurada, quer nas estratégias de recrutamento dos empregadores (que poderão discriminar entre os dois sexos), quer nas estratégias e opções (que podem facilitar a obtenção de condições de emprego mais favoráveis) dos próprios diplomados e diplomadas. Para além disto, salientou-se como o facto de as mulheres serem a maior parte dos estudantes a tempo inteiro no último ano do curso facilita a obtenção de uma nota média final mais elevada e a conclusão mais rápida do curso, mas origina potencialmente maiores dificuldades no acesso a condições de emprego mais favoráveis.

3.3 - A importância da média final de curso nos percursos dos diplomados após a licenciatura

Consideramos relevante procurar reunir alguma informação empírica recolhida através do questionário, a qual permita avaliar a importância da nota média final de licenciatura no acesso ao emprego e estabilização no quadro do mercado de trabalho. Isto, na medida em que nos debates sobre estas questões surgem, com bastante frequência, interrogações sobre o papel e significado da nota média de licenciatura no desenrolar do percurso profissional após a licenciatura. As opiniões dividem-se entre, por um lado, o posicionamento de que o rendimento escolar, aferido sob a forma de nota média, é irrelevante para o desenrolar do percurso profissional e, por outro lado, a afirmação de que a classificação escolar influi nas dinâmicas dos percursos profissionais.

Média de licenciatura e estabilidade contratual

No quadro da nossa investigação, verificamos que a média de licenciatura parece estar claramente associada ao tipo de contrato com que os diplomados exercem a sua actividade profissional. Em qualquer um dos três momentos do percurso profissional considerados – primeiro emprego, 3 anos após o curso e emprego actual – existe uma relação estatisticamente significativa entre a nota média de licenciatura e o tipo de contrato que se traduz numa

associação que se pode caracterizar como fraca entre as variáveis⁴⁴. Podemos perceber o sentido da associação entre as variáveis através da leitura do quadro seguinte.

Quadro 53 – Contrato de trabalho sem termo nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura

Contrato sem termo/ /nota média	Contrato sem termo no 1º emprego	Contrato sem termo 3 anos após o curso	Contrato sem termo no emprego actual
12-13 valores	46,4	37,9	39,5
14 valores	35,7	39,4	35,8
15,16,17 valores	17,9	22,7	24,7
Total	100%	100%	100%

É possível constatar que, em qualquer um dos 3 momentos considerados, os diplomados com notas médias de licenciatura mais elevadas (15,16,17 valores) estão em menor número entre o grupo dos que exercem a sua actividade profissional com um contrato sem termo (que tomamos como indicador de estabilidade no emprego).

Assim sendo, parece delinear-se a hipótese de que a obtenção de uma nota média de licenciatura elevada não assegura uma maior estabilidade no acesso ao emprego. Esta hipótese, é reforçada pelo facto de se verificar que o trabalho por conta de outrem tende a ser menos frequente, sobretudo no primeiro emprego e 3 anos após o curso, entre os diplomados com notas mais elevadas, como se pode observar no quadro seguinte.

⁴⁴ Existe uma relação com significado estatístico:

- entre a média de licenciatura e o tipo de contrato no primeiro emprego ($X^2=0,066$, $p\ll 0,1$; V-Cramer=0,204)
- entre a média e o tipo de contrato 3 anos após o curso ($X^2=0,018$, $p\ll 0,05$; V-Cramer=0,253)
- entre a média e o tipo de contrato no emprego actual ($X^2=0,002$, $p\ll 0,01$; V-Cramer=0,313)

Quadro 54 – Trabalho por conta de outrém nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura

Conta de outrém/ /nota média	Trab. por conta de outrém no 1º emprego	Trab. por conta de outrém 3 anos após o curso	Trab por conta de outrém no emprego actual
12-13 valores	33	33,9	31,5
14 valores	36,6	37,5	36
15,16,17 valores	30,4	28,6	32,4
Total	100%	100%	100%

O facto de menos sujeitos afirmarem exercer as suas actividades por conta de outrém no grupo de diplomados com notas médias de licenciatura mais elevadas significa que se encontram em maior número noutras categorias, de entre as quais assume destaque o “trabalho por conta própria sem empregados” que, de acordo com uma nossa hipótese previamente formulada, deverá esconder situações de precariedade contratual do tipo trabalhos ocasionais e a “recibo verde”⁴⁵.

Quadro 55 – Trabalho por conta própria sem empregados nos 3 momentos do percurso profissional por nota média de licenciatura

Conta própria sem emp./ /nota média	1º emprego	3 anos após o curso	Emprego actual
12-13 valores	27,3	12,5	42,9
14 valores	27,3	25	42,9
15,16,17 valores	45,5	62,5	14,3
Total	100%	100%	100%

Pela leitura dos últimos 2 quadros, constatamos que há uma clara alteração da situação dos diplomados com notas mais elevadas na passagem do momento 3 anos após o curso para o emprego actual. Por um lado, o grupo dos diplomados que trabalham por conta de outrém no emprego actual passa a incluir em percentagem quase idêntica sujeitos que concluíram com

⁴⁵ Tendo em conta outros dados analisados neste estudo, parece possível formular a hipótese de que estarão aqui incluídos diplomados que, pela sua nota elevada, exercem funções de investigação no ensino superior, sendo frequente nestas funções a existência de situações de emprego marcadas pela precariedade.

15,16 ou 17 valores (32,4%) e indivíduos que terminaram com 12-13 valores (31,5%). Por outro lado, o grupo de diplomados que terminou com médias mais elevadas (15,16,17 valores) assume, no emprego actual, uma expressão minoritária e até bastante reduzida entre os sujeitos que trabalham por conta própria sem empregados.

A leitura destes dados leva-nos a colocar a hipótese de que, nos primeiros anos após a licenciatura, os licenciados com notas mais elevadas sintam mais dificuldades nos seus percursos profissionais, as quais se vão atenuando com a passagem dos anos. Tal situação poderá ser explicada tendo em conta que, como vimos anteriormente, os licenciados com notas mais elevadas foram na sua maioria estudantes a tempo inteiro no último ano do curso, o que alonga o seu tempo de espera até à obtenção do primeiro emprego e poderá significar maiores dificuldades de estabilização no mercado de trabalho nos anos que se seguem imediatamente à conclusão da licenciatura.

No entanto, importa notar que embora, existam indícios de que os percursos profissionais dos diplomados com notas mais elevadas são mais frequentemente marcados por dificuldades contratuais e outras, não é possível associar os diplomados com médias mais elevadas à passagem mais frequente por situações de desemprego.

Quadro 56 – Vivência de situações de desemprego por nota média de licenciatura

Desemprego/ /nota média	Já esteve desempregado	Nunca esteve desempregado
12-13 valores	31	29,9
14 valores	35,7	33,3
15,16,17 valores	33,3	36,8
Total	100%	100%

Em síntese, os dados disponíveis na nossa investigação não permitem, de forma inequívoca, associar média de licenciatura e percursos profissionais dos diplomados após a conclusão da mesma. Ainda assim, é possível apoiar a hipótese de que uma média de licenciatura mais elevada não significa maior estabilidade contratual, uma vez que os diplomados com nota mais elevada estão em maior número entre os que possuem um contrato sem termo e esta relação tem significado estatístico. Porém, note-se que também não existem indícios que

permitam associar os percursos profissionais dos diplomados com médias mais elevadas à passagem mais frequente por situações de desemprego.

Para além disto, as maiores dificuldades de estabilidade contratual sentidas pelos diplomados com médias mais elevadas, parecem atenuar-se tendencialmente com a passagem dos anos. Esta hipótese é reforçada pelo facto de diminuir progressivamente o peso relativo dos diplomados com notas mais elevadas no conjunto dos sujeitos que exercem a sua actividade profissional enquanto “trabalhadores por conta própria sem empregados”, o qual deverá incluir, como já referimos anteriormente, situações de precariedade contratual.

Média de licenciatura e grau de satisfação com o percurso profissional

Tendo em conta os dados que vimos apresentando, compreende-se que a satisfação relativamente à forma como tem decorrido o percurso profissional seja mais baixa no caso dos indivíduos que obtiveram as mais elevadas classificações médias finais. Como se pode observar no quadro seguinte, o grupo de indivíduos que se declaram satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu percurso profissional decresce à medida que aumenta a nota média de licenciatura.

Quadro 57 – Satisfação com o percurso profissional por nota média de licenciatura

SATISFAÇÃO/ /NOTA MÉDIA	NADA OU POUCO SATISFEITO	SATISFEITO OU MUITO SATISFEITO	NÃO SABE/ /NÃO RESPONDE	TOTAL
12-13 valores	9,8	90,3	-	100%
14 valores	13,3	84,4	2,2	100%
15,16,17 valores	17,4	78,2	4,3	100%

É notório, de modo semelhante, que os níveis de satisfação com a situação profissional actual são também mais baixos no caso dos licenciados que concluíram os cursos com notas mais elevadas.

Quadro 58 – Satisfação com situação profissional actual por nota média de licenciatura

Satisfação/ /nota média	Nada ou pouco satisfeito	Satisfeito ou muito satisfeito	Não sabe/ /não responde	Total
12-13 valores	17,1	78,1	4,9	100%
14 valores	17,8	80	2,2	100%
15,16,17 valores	21,7	71,8	6,5	100%

Ou seja, pela leitura dos 2 últimos quadros, torna-se saliente que entre os diplomados que se afirmam insatisfeitos ou pouco satisfeitos com o percurso profissional ou com a situação profissional actual sobressaem aqueles que têm notas mais finais de licenciatura mais elevadas. Aliás, o grupo dos que se dizem insatisfeitos ou pouco satisfeitos é crescente à medida que aumenta a nota média final de licenciatura.

Em síntese, os dados da nossa investigação indicam que pelo facto de os percursos profissionais dos diplomados com notas mais elevadas serem mais frequentemente marcados por dificuldades contratuais e outras, os mesmos se tornam menos satisfatórios para os seus protagonistas. Esta *maior insatisfação* (em termos relativos, dado que o grau de satisfação é globalmente muito elevado) dos diplomados com médias mais elevadas verifica-se tanto no caso da situação profissional actual, como no que se refere ao percurso profissional já decorrido.

Capítulo 9 – Preparação para a vida profissional e representações de inserção profissional

O objectivo deste capítulo é sistematizar um conjunto de informações, recolhidas junto de diplomados, empregadores e académicos, que permita compreender quais os aspectos em que existe uma articulação entre ensino superior e trabalho/emprego e quais os domínios em que essa articulação parece não existir. Procuramos analisar essa articulação tanto do ponto de vista da utilidade do diploma para a obtenção de um emprego, como em termos da preparação que o mesmo significa para o desempenho de actividades de trabalho.

Para além disto, neste capítulo reúnem-se alguns dados recolhidos sobre as representações dos actores entrevistados relativamente ao termo *inserção profissional*, com a finalidade, por um lado, de contribuir para delimitação desta noção e, por outro lado, de explorar ainda as articulações entre formação académica e desempenho profissional.

A pertinência deste capítulo assenta num dos pressupostos teóricos da investigação⁴⁶ segundo o qual a inserção profissional é um processo dilatado no tempo, ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e de divergência entre educação e trabalho/emprego, não correspondendo, por isso, a um momento circunscrito de articulação entre educação e trabalho/emprego. Assim sendo, procuramos, neste capítulo, contribuir para a identificação e análise dessas dinâmicas de convergência e de divergência entre formação académica e desempenho profissional.

1 – O discurso optimista sobre a articulação entre ensino superior e trabalho/emprego

Existe um conjunto de dados que apontam para a correspondência e adequação entre ensino superior e emprego, os quais quase nos levariam a considerar que não existem motivos de preocupação relativamente à preparação profissional dos diplomados na universidade.

⁴⁶ Para a clarificação dos pressupostos teóricos da investigação pode ser consultada a Introdução Geral, em especial o ponto 2 do Capítulo 2.

Representações dos actores sobre tendências de desemprego dos diplomados

O primeiro tema de conversa colocado a todos os nossos entrevistados (diplomados, empregadores e académicos) centrava-se no seu comentário relativamente às tendências crescentes de desemprego de licenciados, tal como estas são apresentadas pelos meios de comunicação social. Com efeito, interessava-nos aferir até que ponto a gradual visibilidade social da questão do desemprego de licenciados era entendida, pelos sujeitos entrevistados, como um retrato fidedigno das tendências que se verificam na realidade.

Em termos globais, apenas 2 dos académicos entrevistados e a única diplomada entrevistada que esperou 6 meses até à obtenção do primeiro emprego⁴⁷, aceitam a ideia de que o desemprego dos licenciados será efectivamente uma tendência crescente.

“É assim, eu acho que há muito desemprego até porque eu tive uma certa dificuldade... em arranjar emprego.” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 10-11)

“E também aí se pode constatar que realmente há um grande desemprego entre os licenciados, há estatísticas que são feitas e...” (Presidente do Conselho Científico, linhas 15-16)

“Os perfis profissionais das universidades, são esses perfis que se pretende que estejam estabilizados, e que não correspondem precisamente à procura do mercado de trabalho. (...) o interesse dos futuros licenciados, ou seja daqueles que querem aceder à universidade, esse interesse centra-se mais nas disciplinas que estão nas ciências humanas e sociais... e muito menos na tecnologia! (...) De modo que estão a depauperar algumas áreas tecnológicas que têm efectivamente mercado de emprego.” (Director, linhas 21-23, 36-38 e 40-41)

Esta última citação introduz uma dimensão que está presente nos discursos de quase todos os entrevistados. Nos casos em que os entrevistados não rejeitam globalmente a ideia de desemprego crescente de licenciados, sublinham, pelo menos, que essa tendência é distinta consoante as áreas disciplinares que estamos a considerar, sendo que o caso dos diplomados em Engenharia corresponde a uma área em que o acesso ao emprego está mais facilitado.

⁴⁷ Como já referimos, trata-se de uma diplomada (Paula, Engenheira Mecânica) que teve algumas dificuldades em aceder ao primeiro emprego, o que a própria justifica pelo facto de ser uma rapariga num mundo masculino como é o da Mecânica.

“Pelo menos ao nível das engenharias a procura tem sido crescente. E nós temos gráficos que comprovam essa procura. Portanto... a nível das engenharias não me parece que seja essa a tendência!” (Coordenadora do GESP, linhas 32-34)

“E: Quer dizer, é assim; há cursos em que há mesmo desemprego, não é? – I: Como por exemplo? – E: História por exemplo, Filosofia, Psicologia.” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 60-61)

“Química, geologia... está muito difícil! Educação?! Filas e filas intermináveis para uma pessoa se candidatar aos mini-concursos! Isso está muito difícil.” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 151-153)

“Eu acho que depende da licenciatura, depende também das oportunidades que são criadas em termos de emprego. Por exemplo acho que as áreas de Engenharia neste momento estão... em forte procura! Pelas empresas. Porque em Portugal há falta de engenheiros. (...) Agora, se formos a falar em áreas de Ciências Humanas penso que provavelmente... está saturado!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 12-15 e 19-20)

A maior parte dos empregadores entrevistados (4 em 5) refere que tem algumas dificuldades em encontrar estagiários e candidatos para as suas ofertas de emprego. Por isso, aqueles consideram que as tendências de desemprego não deverão afectar significativamente os licenciados, pelo menos no domínio da Engenharia.

“Eu por acaso já tinha comentado que há falta de emprego, mas nós quando precisamos de licenciados, muitas vezes os currículos que nos mandam são pessoas com prática! Não são pessoas licenciadas... (...) E a pessoa fica assim um bocadinho... Será que há mesmo falta de emprego?” (Empregador, Empresa 1, linhas 39-41 e 45)

“Posso-lhe falar em Engenharias... em várias engenharias em que as coisas estão de facto equilibradas.” (refere - se ao equilíbrio entre oferta e procura de emprego) (Empregador, Empresa 2, linhas 294-295)

“A minha opinião é que afinal não existe tão grande desemprego de licenciados quanto isso, em relação aos recém - licenciados. Se nós virmos pelos centros de emprego e formação profissional, não conseguimos arranjar candidatos suficientes para fazermos um processo de recrutamento e selecção com «pés e cabeça» se lhe pudermos chamar assim.” (Empregador, Empresa 3, linhas 13-16)

“Vamos lá ver, em relação ao desemprego de licenciados eu acho que a situação não é tão crítica como era! Digamos... estamos a falar dentro desta área da engenharia concretamente.” (Empregador, Empresa 5, linhas 14-16)

“Temos tido, principalmente no final do ano passado quando o subsídio de estágio era um pouco mais baixo, tínhamos alguma dificuldade em conseguir pessoas, ou seja, o que me dá ideia de que não

haverá assim tanta dificuldade em arranjar trabalho! Ou pelo menos estágio!” (Empregador, Empresa 6, linhas 45-49)

Pelo contrário, numa empresa multinacional do sector das telecomunicações, considerado um dos domínios em que a procura de licenciados tem sido crescente, a empregadora entrevistada refere o seguinte:

“Até agora eu não tenho tido dificuldade em encontrar pessoas... licenciados... Não sei se é por sermos uma empresa multinacional, as pessoas têm a tendência de enviar os currículos para as multinacionais e nós temos sempre grandes... Vamos à nossa base de dados e encontrámos as diferentes áreas. Portanto, não há problema!” (Empregador, Empresa 4, linhas 67-70)

É também de notar que, nos discursos dos entrevistados em geral, transparece a ideia de que mesmo no domínio amplo da Engenharia há sub - domínios que se destacam pelo facto de serem objecto de grande procura de diplomados, designadamente nas áreas de Civil, Electrónica e Informática.

“Engenharia Civil, por exemplo. É muito difícil arranjarmos em engenheiro civil!? E tanto que mecânicos aparecem 50 e civis aparecem meia dúzia deles. É muito difícil...” (Empregador, Empresa 1, linhas 49-50)

“Por exemplo a Informática, sabemos que durante alguns anos são precisos engenheiros informáticos de todo o lado e que não esgota, não esgotam a ... a oferta. Então temos que incidir muito nesse ponto. A Engenharia Civil sabemos também que tem uma procura assegurada, portanto a oferta na Engenharia Civil também é assim tal como na Informática!” (Director, linhas 176-181)

“Agora o mercado é para Electrónica, isso sem dúvida. Sem dúvida! Porque Ambiente... pouco! Química... Química nem tanto mal!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 947-948)

Em síntese, a ideia habitualmente veiculada nos meios de comunicação social no sentido do aumento do desemprego dos licenciados não é aceite de forma consensual por todos os entrevistados. Para além disso, os diplomados salientam que a vivência de mais ou menos situações de desemprego depende também do domínio disciplinar que estamos a considerar, ou seja, os diplomados em Engenharia terão mais facilidades no acesso ao emprego do que outros grupos de diplomados, em particular da área das Ciências Sociais e Humanas. Mas, mesmo dentro do domínio da Engenharia existirão situações diversas, na medida em que os

diplomados de certas especializações parecem ter mais facilidades em obter emprego do que os de outras⁴⁸.

Articulação entre formação académica e trabalho/emprego dos diplomados

Como temos vindo a observar através dos dados apresentados, o processo de inserção profissional dos diplomados, embora marcado por algumas vicissitudes, não parece ser caracterizado por dificuldades extremas. As representações dos actores entrevistados reflectem esta situação, nomeadamente ao não concordarem com algumas visões catastróficas que apontam para o desemprego crescente dos diplomados. Estas visões são, para os entrevistados, particularmente inadequadas no caso da situação de emprego dos diplomados da área de Engenharia. Assim sendo, parece ser atribuído ao diploma de ensino superior um valor efectivo de utilização na vida activa por parte dos diplomados.

No inquérito por questionário a diplomados, um conjunto de duas questões pretendeu perceber as representações dos sujeitos relativamente à utilidade do diploma de ensino superior para a obtenção de emprego. Verifica-se que quase $\frac{3}{4}$ (72,9%) consideram que a conclusão de um qualquer curso de ensino superior aumenta, em geral, as probabilidades de se encontrar emprego, contra 20,3% que não concordam com esta afirmação e 6,8% que não sabem ou não respondem. Este *discurso optimista* é ainda reforçado na análise do caso pessoal dos diplomados inquiridos, na medida em que a grande maioria (82,7%) considera que o curso de ensino superior concluído na FCT permitiu aumentar ou mesmo aumentar muito as possibilidades de emprego

⁴⁸ Estas afirmações aproximam-se das conclusões apresentadas por diversas pesquisas já realizadas sobre a inserção profissional de diplomados do ensino superior (ver, por exemplo, no plano internacional OCDE, 1993 e no plano nacional Odes, 2002 e 2000) e não permitem apoiar os discursos mais alarmistas que atribuem ao fenómeno do desemprego de diplomados uma enorme expressividade.

Quadro 59 – Até que ponto a conclusão do seu curso superior permitiu aumentar as suas possibilidades de encontrar emprego?

Grau de aumento das possibilidades de emprego	Percentagem
Não aumentou nada	4,5
Aumentou pouco	9,8
Aumentou	37,6
Aumentou muito	45,1
NS/NR	3
Total (N=133)	100%

Esta tendência para os inquiridos avaliarem mais positivamente o seu caso pessoal (e, portanto, o diploma obtido na FCT) do que a obtenção de um qualquer diploma de ensino superior, pode, em nosso entender, ser interpretada como o reconhecimento de que se encontram, enquanto diplomados de Ciências e Tecnologia, numa situação de maior vantagem em termos de acesso ao emprego por comparação com diplomados de outras áreas disciplinares. Tal como já referimos anteriormente, os entrevistados nesta investigação chamam a atenção para que os diplomados em análise se enquadram em domínios disciplinares que permitem, mais do que por exemplo diplomados na área das Ciências Sociais e Humanas, condições mais vantajosas no acesso ao emprego⁴⁹.

No entanto, poderia argumentar-se que os diplomados de ensino superior têm o acesso ao emprego facilitado exercendo actividades profissionais que nada têm a ver com o curso concluído na universidade. Ora, este argumento é posto em causa quando se verifica que quase 3/4 dos inquiridos (72,9%) consideram desempenhar uma actividade profissional relacionada com o curso que concluíram⁵⁰, contra cerca de 1/4 (24,8%) que afirmam que a actividade profissional não corresponde ao curso e 2,3% que não sabem ou não respondem.

⁴⁹ Porém, esta ideia correntemente defendida, sobre as condições mais vantajosas de acesso ao emprego por parte dos diplomados em Ciência e Tecnologia, não é completamente suportada por uma análise comparativa entre os dados recolhidos no nosso inquérito e os dados obtidos pelo ODES (2002). É que, por comparação com a situação dos diplomados de ensino superior no seu conjunto, constata-se que o acesso ao emprego é mais rápido no caso dos diplomados da FCT embora, tendencialmente, em situações de maior precariedade.

⁵⁰ Os dados obtidos pelo ODES (2002) indiciam que, para o conjunto dos diplomados de ensino superior, é ainda maior o grupo de sujeitos (cerca de 80%) que considera que a actividade profissional que desempenha se relaciona com a área em que completou o curso. Também um estudo realizado na Universidade de Lisboa

No caso do grupo de indivíduos que consideram desempenhar uma actividade profissional não relacionada com o curso, importa perceber quais as razões pelas quais mantêm essa actividade. Assim, constata-se que a principal razão apresentada diz respeito a classificar o emprego que têm como “interessante” (51,6%), sendo também apontadas, embora de forma menos expressiva, as razões “ser um emprego bem remunerado” (25,8%), “ainda não ter encontrado outro emprego” (22,6%) e “ter um bom ambiente de trabalho” (19,4%).

Da análise destes dados, é importante sublinhar que o facto de um emprego ser “interessante” pode ser uma razão para manter esse emprego, ainda que o mesmo não corresponda à área de formação académica. Esta opção indicia um conjunto de valores face ao emprego em que se confere grande importância ao significado pessoal do trabalho, o que, como referimos noutra parte deste trabalho, parece caracterizar os diplomados de ensino superior.

Em síntese, a análise dos dados que acabamos de apresentar, permite afirmar que o diploma de ensino superior parece articular-se com o trabalho/emprego dos licenciados após a obtenção do mesmo. Por um lado, verifica-se a existência de uma tendência no sentido de os diplomados inquiridos considerarem, em grande número, que o diploma de ensino superior facilita a obtenção de emprego em geral e mais ainda no seu caso pessoal. Por outro lado, os diplomados inquiridos afirmam, em grande parte, que a actividade profissional que desempenham corresponde à área de formação académica em que obtiveram o seu diploma.

2 – O discurso pessimista: ensino superior e trabalho/emprego como espaços opostos

Muito embora o desemprego seja reduzido entre os diplomados, e grande parte deles considerem desempenhar a sua actividade profissional numa área correspondente à formação académica, tal não significa que estejam aptos, no momento da conclusão do curso, para um desempenho competente das suas funções e tarefas no plano profissional. De facto, existe um conjunto de dados recolhidos, quer através de questionários quer através de entrevista, que aponta para as diferenças entre espaço académico e espaço da profissão.

(Alves, 2000) regista as elevadas percentagens de diplomados que afirmam existir correspondência entre as suas áreas de estudo e de actividade profissional.

Avaliação da preparação na universidade para a vida profissional: a visão de empregadores e diplomados

A imagem global da preparação na universidade para a vida profissional tende a ser classificada como negativa pelos diplomados e empregadores. Na verdade, da análise das entrevistas com estes actores ressalta o seguinte:

- apenas 2 empregadores, de entre os 6 entrevistados, consideram que os licenciados estão globalmente bem preparados;
- apenas 1 diplomado, de entre os 5 entrevistados, considera que a formação académica lhe permitiu uma boa preparação para a vida profissional (trata-se do licenciado que há menos tempo terminou o curso e transitou para o mundo profissional – Alberto, Engenheiro Mecânico).

A avaliação negativa da preparação na universidade para a vida profissional é justificada, por empregadores e diplomados, pela afirmação de que existe um excesso de componente teórica na formação académica.

“Digamos que têm uma carga teórica muito grande e que lhes dá... um «background» suficiente para, digamos, encarar os desafios futuros. No entanto, a componente prática é um bocado descurada. Eu penso que aí havia algum trabalho a fazer!” (Empregador, Empresa 5, linhas 52-54)

“Não têm noção do que é... a parte prática! Só sabem teoria, não é? Eu vejo por mim, eu também só sabia teoria. Na prática... as funções nós não... não temos ideia!” (Empregador, Empresa 4, linhas 23-25)

“E eu acho que as coisas deviam ser um pouco mais práticas, mais práticas porque eu só senti essa componente prática no último ano e não foi em todas as cadeiras. Eu acho que os professores deviam começar a ter uma percepção mais do que é o mundo profissional e menos do que é a teoria. Porque eles ainda estão muito agarrados ao livrinho X porque é uma série Y e muito à parte teórica...” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 225-231)

“Porque eu acho que também os professores não têm muito conhecimento do mundo empresarial e então eles dão a matéria um pouco como está no livro, muito teórico! É assim, há muito pouca coisa que eu estou a aplicar!” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 228-230)

De modo análogo, quando se pretende justificar a avaliação positiva da preparação em determinado curso caracteriza-se o mesmo como oferecendo boas oportunidades de contacto com a prática e a realidade do mundo profissional.

“Porque nós estudamos na teoria e temos que saber fazer aquilo na prática. Eu acho que isso é... das coisas mais importantes. E eu acho que é a diferença, faz a diferença dos cursos por isso!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 121-123)

Ou seja, constatamos que está subjacente ao discurso dos sujeitos uma dicotomia entre teoria/universidade e prática/profissão, a qual é mobilizada para descrever e explicar as relações entre ensino superior e trabalho/emprego. Neste contexto, para diplomados e empregadores, um reforço da componente prática é considerado de extrema importância para melhorar a preparação dos estudantes do ensino superior para as suas (futuras) vidas profissionais.

Esse reforço da componente prática, como veremos posteriormente, pode fazer-se através de várias estratégias: oportunidades de realização de estágios e/ou de trabalhos práticos em contextos profissionais, introdução de exemplos e conteúdos mais práticos durante a leccionação das cadeiras, recurso a fabricantes de equipamentos industriais para que facultem informação sobre os mesmos a futuros diplomados, etc.

Há ainda a registar, de acordo com as entrevistas a diplomados e empregadores, algumas lacunas na formação académica face às necessidades de desempenho profissional. A área de Informática surge referenciada como uma lacuna em duas entrevistas realizadas com diplomados, na medida em que a formação nessa área deveria ser mais orientada para a óptica do utilizador, não sobrecarregando os alunos com aprendizagens no domínio da programação que são consideradas desnecessárias no seu quotidiano profissional.

“O que é que me interessa a mim estar a prender Qbasic? Eu não vou utilizar, não utilizei em lado nenhum e não vou utilizar em lado nenhum e devia estar a aprender a trabalhar nas potencialidades de um Excel, de um Access e não trabalhei em nada disso!” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 259-263)

“Nós temos que trabalhar muito com o sistema informático, mas não nos foi dada... muita formação sobre isso. O que nos foi dado é... acho que não é para a gente trabalhar. Porque o que nos é dado é programação. Programação em Pascal ou programação em C ou... No meu caso foi Pascal, mas sei que

agora está diferente. E isso não nos ajuda de modo algum, a gente a trabalhar aqui seja no Word, seja no Excel...” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 499-504)

Esta situação justifica que a área da Informática seja apontada, pelos diplomados, como o principal domínio em que se procura realizar formação de especialização e formação profissional após a licenciatura, tal como veremos posteriormente.

A referência a deficiências de conhecimentos da língua inglesa e ao nível da redacção em língua portuguesa é apontada como uma lacuna da formação académica numa das entrevistas com empregadores.

“Talvez o português seja uma falha. (...) As línguas também, o inglês!” (Empregador, Empresa 3, linhas 42-44)

Os dados apresentados permitem afirmar que, globalmente, a preparação para a vida profissional tende a ser considerada negativa pela maior parte dos empregadores e diplomados, tendo em conta o seu carácter excessivamente teórico e a ausência de oportunidades de contacto com os contextos de trabalho.

Porém, a impressão geral que decorre da análise das entrevistas a empregadores é que não parece ser atribuída grande importância a essa má preparação dos recém - licenciados, tendendo a mesma a ser considerada *normal* e *natural*. Nenhum dos empregadores adoptou uma postura muito crítica relativamente à formação académica, nem identificou um grande número de aspectos em que a alegada má preparação dos diplomados fosse claramente notória.

“E é evidente que hoje o licenciado sai com teoria mas depois tem de pôr em prática aquilo que aprendeu. Nos primeiros tempos é difícil... (...) Porque ao estar-mos a trabalhar é muito diferente de estar-mos a estudar. E aprende-se muito. Para já, há que dar oportunidades, aos jovens, aos licenciados.” (Empregador, Empresa 1, linhas 15-16 e 22-23)

“E é isso que eles vêm fazer aqui: vêm adquirir essa prática e adquirir alguns conhecimentos que se calhar até nunca aprenderiam num curso, mas pronto, estão mais relacionados com a prática. É isso que eu penso.” (Empregador, Empresa 3, linhas 35-37)

“É assim, é normal que eles estejam mal preparados porque nunca... tiveram uma vida activa. Mas tem que se dar sempre uma oportunidade a eles.” (Empregador, Empresa 4, linhas 14-15)

Em síntese, entre empregadores e diplomados constata-se uma avaliação tendencialmente negativa da preparação universitária para a vida profissional, a qual é vista como demasiado *teórica*, por contraste com as exigências *práticas* do desempenho profissional. São identificadas, especificamente, algumas lacunas no domínio do conhecimento das línguas (por parte de um empregador) e no plano da utilização da informática na óptica do utilizador (como referem dois diplomados). Apesar disso, essa avaliação é vista como normal não sendo objecto de grandes preocupações até porque a *teoria* é tida própria do ensino superior, do mesmo modo que a *prática* é vista como característica da profissão.

Avaliação da preparação profissional no ensino superior na perspectiva dos académicos

Os académicos, enquanto responsáveis pela formação universitária, não parecem concordar com esta avaliação globalmente negativa da preparação para a vida profissional dos diplomados. Apenas um dos académicos entrevistados admite que poderá existir algum desfasamento entre formação académica e necessidades de desempenho profissional.

“Aquilo que a universidade quer oferecer aos seus futuros diplomados não está em harmonia com aquilo que o mercado de emprego pretende. (...) É que o mercado de emprego é actualmente muito flutuante, portanto está pouco estabilizado e assim será durante muito tempo porque a tecnologia evolui muito! (...) Por consequência, o que acontece é que os currículos, ou seja, os perfis profissionais, das universidades, são esses perfis profissionais que se pretende que estejam estabilizados e que não correspondem precisamente à procura do mercado de trabalho.” (Director, linhas 11-12, 15-17 e 20-23)

Os outros dois académicos entrevistados desvalorizam esta questão, dizendo que não se sabe muito bem o que poderia ser uma boa preparação para a vida profissional até porque o mundo económico e profissional contemporâneo é profundamente marcado pela instabilidade e mudança constantes.

“O mundo do trabalho é um mundo muito diversificado, mesmo dentro de áreas já específicas, relacionadas com as próprias instituições. E portanto, também nunca saberei muito bem o que será essa preparação!...” (Presidente Conselho Científico, linhas 33-35)

“O que é certo é que o mundo do trabalho muitas vezes não quer preparação nenhuma específica e estamos numa situação em que o mundo do trabalho, muitas vezes, pede às faculdades... – e isso talvez

não se esteja a fazer tão bem! As faculdades acho que ainda não se adaptaram a estes números de alunos – mas... muitas vezes o mercado de trabalho pede às faculdades que ponham a rapaziada a pensar, porque eles depois lá tratam da formação específica!” (Presidente Conselho Pedagógico, linhas 80-85)

Assim sendo, constata-se que, na visão dos 3 académicos entrevistados, as dificuldades em garantir uma boa preparação para a vida profissional decorrem de condicionantes externas, relacionadas com a instabilidade, incerteza e rapidez da mudança no mundo económico e profissional na actualidade. Acresce ainda que, para um destes entrevistados, as dificuldades neste domínio podem também derivar de mudanças que têm vindo a afectar as universidades, nomeadamente as relacionadas com o enorme crescimento da população estudantil nas últimas décadas.

“Acho que ainda não nos adaptámos aos 5.500 alunos desta Faculdade, o Técnico aos 10.000. Isto é um bocado complicado!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 91-92)

Em síntese, entre os académicos a questão da má preparação universitária para a vida profissional tende a ser desvalorizada, atribuindo-se à mesma um carácter de quase inevitabilidade no actual contexto de rápida mudança e de evolução do mundo económico e profissional. Neste contexto, afirmam os académicos, torna-se difícil equacionar quais os elementos constitutivos de uma boa preparação profissional e qual o significado dessa mesma expressão.

A dicotomia espaço da universidade – espaço da profissão

Já anteriormente referimos que parece estar subjacente, ao discurso dos vários grupos de actores entrevistados (diplomados, empregadores e académicos), uma concepção do espaço da universidade como sendo oposto e totalmente distinto do espaço da profissão. Neste quadro, as notas médias de licenciatura não são reconhecidas como um critério para o recrutamento de pessoal nas empresas, bem como a avaliação da preparação profissional no âmbito dos cursos académicos é feita em função do seu cariz mais ou menos *prático*.

Com efeito, com base em todas as entrevistas realizadas, efectuámos um levantamento das palavras mais associadas ao espaço da universidade e ao espaço da profissão.

Figura 4 – Espaço da universidade e espaço da profissão

Palavras associadas ao espaço da universidade	Palavras associadas ao espaço da profissão
Teoria	Prática
Conceitos	Saber fazer
Base teórica	Aplicação
Dar matéria	Experiência
Livros	Realidade
Biblioteca	Pôr em prática
Pesquisa bibliográfica	Pragmatismo

Esta dicotomia entre o espaço universitário, a que se associa *teoria*, e o espaço da profissão, a que se associa *prática*, é referenciada de forma recorrente nos discursos de diplomados, empregadores e académicos.

“Já se dizia no meu tempo, e portanto nos outros tempos todos, que os cursos universitários eram muito teóricos, que não prestavam para nada!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 59-61)

“Quando nós chegamos ao mundo empresarial... e quando estamos a entrar no mundo profissional... é que vemos que as coisas são muito diferentes daquele aspecto teórico que nós estudámos e dos modelos e tudo o mais. A aplicação é... é muito difícil!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 83-86)

“Vêm (os recém - licenciados) com muita teoria e pouca prática. E é isso que eles vêm fazer aqui: vêm adquirir essa prática e adquirir alguns conhecimentos que se calhar até nunca aprenderiam num curso, mas pronto... estão mais relacionados com a prática!” (Empregador, Empresa 3, linhas 33-36)

Através dos dados recolhidos por inquérito, torna-se possível aprofundar esta oposição entre espaço universitário e espaço da profissão, na medida em que um conjunto de questões visava perceber quais as capacidades e aspectos mais ou menos desenvolvidos ao longo da frequência universitária e mais ou menos importantes no desempenho profissional.

Quadro 60 – Desenvolvimento de capacidades na frequência universitária e sua importância no desempenho profissional*

Capacidades	Curso	Profissão
Trabalhar em equipa	<u>2,97</u>	3,30
Negociação/argumentação	2,10	3,11
Planeamento, coordenação e organização	2,83	<u>3,60</u>
Liderança	2,09	2,94
Pensamento crítico	<u>2,96</u>	3,43
Síntese-análise	<u>3,16</u>	3,44
Comunicação oral e escrita	2,69	3,36
Tomar decisões	2,57	<u>3,51</u>
Assumir responsabilidades	2,73	<u>3,52</u>

*Apresentam-se os valores médios de desenvolvimento/importância atribuída a cada uma das capacidades numa escala de 1(nada desenvolvido/nada importante) a 4 (muito desenvolvido/muito importante).

Numa primeira leitura do quadro apresentado, é notório que todas as capacidades listadas obtêm valores médios mais elevados (à volta do 3 – importante/desenvolvido) na coluna referente ao espaço da profissão, por comparação com a coluna respeitante ao curso universitário (à volta do 2 – pouco importante/pouco desenvolvido). Isto, significa que os inquiridos as consideram globalmente importantes no desempenho profissional, mas pouco desenvolvidas ao longo da frequência universitária.

A leitura do quadro anterior revela, também, que as capacidades que foram consideradas como tendo sido mais desenvolvidas no curso universitário (capacidades de síntese - análise, pensamento crítico e trabalho em equipa) são distintas das que se consideram mais importantes no desempenho profissional (capacidades de planeamento, coordenação e organização, de tomada de decisões e de assumir responsabilidades).

Estes resultados permitem, em nosso entender, compreender um pouco melhor a dicotomia recorrentemente afirmada nas entrevistas entre espaço da universidade e espaço da profissão, sendo que as capacidades mais desenvolvidas na primeira não são as mais importantes no segundo.

Note-se, ainda, que facto de os valores médios serem mais elevados no espaço da profissão parece querer dizer que qualquer uma destas capacidades poderia ser mais desenvolvida no espaço universitário. O mesmo se verifica com um conjunto de aspectos que estão pouco presentes no curso universitário, mas que se consideram importantes para facilitar a passagem para o mundo do trabalho.

Quadro 61 – Presença de aspectos na formação universitária e sua importância na passagem para o mundo do trabalho*

Aspectos	Formação universitária	Passagem para o mundo do trabalho
Valores, normas e cultura da organização de trabalho	<u>2,33</u>	2,94
Divisão, estrutura e organização de trabalho	2,13	3,07
Processos de comunicação e relacionamento interno	2,20	<u>3,22</u>
Conhecimentos dos mecanismos de recrutamento, mobilidade profissional e progressão na carreira	1,74	2,90
Visão global do processo produtivo	2,23	3,09

*Apresentam-se os valores médios de desenvolvimento/importância atribuída a cada uma das capacidades numa escala de 1 (nada desenvolvido/nada importante) a 4 (muito desenvolvido/muito importante).

Da mesma forma, no quadro agora apresentado, o conjunto de aspectos considerados obtêm valores mais elevados no que toca à sua importância na passagem para o mundo do trabalho do que no que se refere à sua presença na frequência universitária. Saliente-se, também, que o aspecto mais valorizado no curso universitário (valores, normas e cultura da organização de trabalho) não é o mais importante na passagem para o mundo do trabalho (processos de comunicação e relacionamento interno).

Estes resultados contribuem, em nosso entender, para compreender um pouco melhor a dicotomia existente entre espaço universitário e espaço da profissão. Para além disto, o facto de os valores médios de todos os aspectos considerados serem menos elevados no quadro da formação académica pode significar que existe aí um potencial espaço de investimento no desenvolvimento e valorização desses mesmos aspectos, se se pretender facilitar a passagem para o mundo do trabalho.

É de notar, porém, que o contributo da formação académica para a preparação profissional dos diplomados não se esgota na organização e conteúdos das actividades escolares mais formalizadas. De facto, quando fazem o balanço do tempo passado na universidade os sujeitos tendem a enfatizar a importância da *vivência académica*, a qual tem lugar para além do tempo e espaço escolares. Ora, esta mesma vivência pode ser relevante como elemento de preparação profissional e de facilitação da passagem para o mundo profissional. Como sugere uma das nossas entrevistadas:

“E também explorar o que a universidade tem para nos dar, que não abrangemos só o curso, mas explorar... os núcleos, uma associação de estudantes, o clima académico que se vive. Pronto, eu tentei explorar ao máximo tudo isso! Tudo o que eram oportunidades para explorar, eu explorei! Porque... eu a partir daí adquiri... tive uma experiência e adquiri conhecimentos em áreas que só poderia adquirir naquela altura e que me ajudaram muito agora no mundo do trabalho!” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 1228-1233)

Em síntese, os dados agora apresentados permitem salientar um conjunto de tópicos que importa sistematizar e ter em atenção. Em primeiro lugar, as relações entre formação académica e desempenho profissional tendem a ser equacionadas pelos sujeitos de forma dicotómica. Esta dicotomia surge associada a capacidades distintas, na medida em que as capacidades mais desenvolvidas no espaço da universidade não são as mesmas que os inquiridos consideram mais relevantes no quadro do seu desempenho profissional. Esta constatação permite identificar áreas possíveis de intervenção e investimento, no caso de se pretender um melhor ajustamento da formação e preparação académicas às exigências do desempenho profissional futuro dos diplomados.

Em segundo lugar, é notório que alguns aspectos associados à vivência nas organizações de trabalho (conhecimentos sobre processos de comunicação e relacionamento internos, sobre divisão, estrutura e organização dos trabalhos, sobre mecanismos de recrutamento e mobilidade profissional, entre outros) tendem a estar muito pouco presentes na formação académica. Tal situação contribui, a nosso ver, para o sentimento de *choque* que os diplomados mencionam na fase de transição para o mercado de trabalho.

3 - A preparação para a vida profissional na perspectiva dos académicos

Os académicos são intervenientes directos na formação dos diplomados durante o seu percurso universitário, pelo que é importante dar conta dos seus posicionamentos e orientações perante a formação universitária e a preparação para a vida profissional. Tal como seria de esperar, não existe uma concepção, posicionamento ou orientação comum a todos.

Posicionamentos diferenciados perante a orientação da formação académica

Apesar de termos entrevistado apenas 3 académicos, constatamos que cada um deles reflecte um posicionamento diferente perante as questões colocadas, apresentando, conseqüentemente, orientações diversas quanto às principais finalidades da formação universitária e sobre a relevância dos aspectos relativos ao emprego. É curioso notar que no posicionamento de cada um destes 3 entrevistados, todos eles docentes⁵¹, é de certo modo visível a influência do cargo dirigente que vêm ocupando na FCT nos últimos anos.

Com efeito, é claro no discurso do Director um grande centramento nas questões globais da gestão e organização da faculdade no seu conjunto. Só para este entrevistado os aspectos referentes ao emprego dos diplomados devem ter um papel fundamental no funcionamento da universidade e, nomeadamente, na decisão de eliminar ou criar novos cursos⁵². As finalidades da formação universitária são entendidas, por este entrevistado, como estando centradas na necessidade de preparar o futuro diplomado para enfrentar as múltiplas possibilidades de emprego que possam surgir ao longo da sua vida.

“às universidades compete, compete dar uma formação básica... que prepare as pessoas para a vida activa de uma maneira global (...) Mas também compete à universidade não estabelecer perfis muito apertados.” (Director, linhas 24-26, 31-32)

⁵¹ Na categoria de professores catedráticos incluem-se o Director e o Presidente do Conselho Científico, sendo professor auxiliar o Presidente do Conselho Pedagógico.

⁵² Esta mesma orientação está subjacente a alguns documentos de orientação da actividade da FCT/UNL. Por exemplo, numa resolução da Secção Permanente do Senado da Universidade, datada de 25/4/2000, estabelece-se que as propostas das novas licenciaturas deverão ter por base, entre outros aspectos, a análise das “carreiras e saídas profissionais” reunindo informação sobre empregabilidade, salários e carreiras. No seguimento desta resolução, a “procura de emprego” relativa a cada curso é também um dos critérios a analisar nas decisões sobre licenciaturas a encerrar ou vagas a criar, de acordo com as “linhas estratégicas de ensino curricular na FCT” (ver, a propósito, a circular – despacho nº 3040/00).

Se a estes elementos adicionarmos o que se referiu anteriormente, sobre o facto de este entrevistado ser o único de entre os académicos entrevistados que aceita a ideia de que existem desfasamentos entre formação académica e necessidades do desempenho profissional, podemos inferir que, na perspectiva do Director, parece ser acentuada a preocupação com as questões da preparação profissional e do emprego dos diplomados.

Esta preocupação não surge de forma tão evidente nos discursos dos outros dois académicos entrevistados. O Presidente do Conselho Científico centra o seu discurso numa visão em que se equaciona o aluno como o centro do processo de aprendizagem que tem lugar no espaço universitário. Consequentemente, as finalidades da formação universitária têm a ver com a mudança, transformação, consciencialização e capacidade de escolha que se pretende desenvolver nos alunos ao longo do seu percurso escolar.

“Não me parece que o objectivo seja a preparação da pessoa... para o que quer que seja! Porque eu considero que o grande objectivo seria uma consciencialização fortíssima ao ser humano das suas próprias capacidades, a meu ver, é dar uma consciencialização fortíssima ao ser humano das suas próprias capacidades...” (Presidente do Conselho Científico, linhas 64-67)

No entender deste entrevistado, os aspectos relativos ao emprego dos diplomados devem ser tidos em conta pela universidade, a qual, no entanto, não se deve limitar a dar uma resposta directa às necessidades expressas pelos empregadores e decorrentes do desempenho profissional dos diplomados.

“Nós temos de andar num equilíbrio. Não é pelo facto de o mercado necessitar de engenheiros informáticos que depois tenha de haver uma política educacional só vocacionada para a informática! Ou o ambiente ou o que quer que seja! Não deve ser isso! Mas isto deve ser tomado em conta pela política educacional.” (Presidente do Conselho Científico, linhas 318-321)

Neste sentido, este entrevistado sublinha a necessidade de diferenciar as áreas científicas de trabalho dentro da universidade das áreas de ensino, afirmando que é necessário preservar e aumentar os conhecimentos em dadas áreas, embora na actualidade as mesmas não tenham qualquer procura no mundo profissional e económico. O entrevistado sublinha a importância, em seu entender, de não esquecer que esta é também uma das finalidades da instituição universitária.

“há que distinguir áreas científicas da licenciatura. São coisas diferentes! As áreas científicas são um património nosso, nós temos que as preservar a todo o custo. E há uma obrigatoriedade, apesar de saber que pode não haver engenheiros dos materiais ou pode não haver engenheiros físicos, mas essas áreas têm que existir, têm que ser desenvolvidas de forma a poder vir a haver a necessidade num futuro próximo. (...) Veja-se a Alemanha que está a importar agora da Índia engenheiros informáticos porque precisa deles! E não consegue alemães porque as universidades germânicas não corresponderam durante os últimos 10 anos a... à expectativa de mercado.” (Presidente do Conselho Científico, linhas 422-426, 429-432)

No caso do Presidente do Conselho Pedagógico, o discurso centra-se, principalmente, na análise das práticas quotidianas de ensino e vivência universitárias. As finalidades da formação universitária são entendidas, essencialmente, como a satisfação das vocações dos alunos e a obrigação de fomentar uma formação para a cidadania, sendo que, desta forma, constatamos que a preparação para a vida profissional não constitui uma preocupação central na perspectiva deste entrevistado.

“Os objectivos de uma formação universitária genérica, a primeira coisa de todas é uma coisa que nem está a acontecer tanto, mas paciência! (...) Para mim, um dos objectivos é satisfazer vocações... (...) O segundo objectivo é uma coisa que as faculdades não estão a cumprir... que são aquelas coisas que se dizem agora que é uma formação para a cidadania ou seja lá o que for!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 206-207, 213, 234-236)

Em síntese, embora não tenhamos possibilidade de saber neste estudo qual a representatividade, em termos quantitativos, de cada um dos posicionamentos apresentados, é importante, pelo menos, identificar orientações divergentes e convergentes na definição das práticas de formação académica. Globalmente, torna-se notório que as questões da inserção e preparação profissional surgem como um domínio não consensual, em que os entrevistados não estão de acordo sobre a relevância e centralidade que deve ser atribuída a estes aspectos no quadro das finalidades da formação universitária.

Com efeito, só no discurso de um dos entrevistados (o Director) a preocupação com as questões da preparação profissional parece assumir um destaque acentuado. Para os outros dois entrevistados, as principais finalidades da formação universitária são equacionadas de modo mais globalizante, centrando-se no desenvolvimento de cada aluno (ênfase do presidente do Conselho Científico) ou ainda na satisfação das vocações dos estudantes e na promoção da formação para a cidadania (como refere o Presidente do Conselho Pedagógico).

Algumas orientações da preparação para a vida profissional

Apesar das divergências constatadas, constata-se um certo consenso, entre os 3 entrevistados, no que diz respeito às orientações da preparação para a vida profissional no quadro da formação académica.

Com efeito, os entrevistados afirmam a dificuldade em identificar quais as necessidades de preparação profissional num mundo do trabalho que se encontra em constante re-estruturação, pelo que será desejável permitir aos diplomados uma formação inicial básica e abrangente. A especialização deverá, no entender dos entrevistados, ter lugar posteriormente, ao longo dos percursos profissionais e em função das exigências que os mesmos venham a colocar aos indivíduos.

“às universidades compete dar uma formação básica... que prepare as pessoas para a vida activa de uma maneira global; ao mercado de emprego, e fundamentalmente às grandes empresas, compete pegar nos licenciados que não tenham um estrutura curricular muito apertada, pegar nesses licenciados e transformá-los à sua medida.” (Director, linhas 26-30)

“Mas também não poderá nunca – e a meu ver não é uma questão do presente, é uma questão de sempre, talvez do passado e até do próprio futuro - que a instituição universitária tenha... que privilegie uma formação orientada para essa diversidade que há no mercado. Portanto, ela tem que dar uma formação geral e essa formação geral... essa formação geral depois tem que ser adaptada a cada um dos casos!” (Presidente do Conselho Científico, linhas 41-45)

“o que é certo é que o mundo do trabalho muitas vezes não quer preparação nenhuma específica (...) muitas vezes o mercado de trabalho pede às faculdades que ponham a rapaziada a pensar, porque eles depois lá tratam da formação específica!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 80-81, 83-85)

Nestas condições, assume grande importância o desenvolvimento da formação após a licenciatura. Esta terá de ser uma área de actividade com maior destaque no funcionamento das universidades, de modo a dar resposta a necessidades de formação profissional e de especialização que abrangem a maior parte dos diplomados⁵³.

⁵³ É neste sentido que, na FCT, se vêm desenvolvendo esforços para a criação de um instituto (o IFORNOVA) vocacionado, entre outras finalidades, para ofertas de formação dirigidas a diplomados da instituição e outros profissionais. Para mais detalhes, pode consultar-se, em seguida, o ponto 4 deste mesmo capítulo.

Por outro lado, um modelo de formação académica inicial que aposta na não - especialização tem subjacente a noção de que o primeiro diploma de ensino superior é, apenas, uma primeira etapa na preparação para a vida profissional. A este respeito, as palavras de um dos entrevistados são particularmente ilustrativas:

“Portanto, ele está precisamente preparado. Talvez não esteja logo ajustado a utilizar determinadas técnicas – há uma inserção naquele mercado de trabalho mais específico – mas ele rapidamente, em 3 meses ou ½ ano, ele ficará adaptado a poder utilizar as rotinas que o próprio mercado exige.”
(Presidente do Conselho Científico, linhas 265-268)

Para além do exposto, ao procurarmos clarificar os contornos da preparação para a vida profissional constatamos novamente uma certa divergência entre a visão do Director (para quem, como vimos anteriormente, as questões da inserção profissional devem ter papel central no funcionamento da universidade) e os posicionamentos dos Presidentes dos Conselho Científico e Pedagógico.

Na verdade, o Director defende que a preparação para a vida profissional do diplomado deve assentar essencialmente num sólido conhecimento das disciplinas que são centrais na sua área de estudos, reflectindo uma orientação que parece privilegiar os conhecimentos e saberes de tipo teórico e disciplinar.

“Em minha opinião, a preparação de um diplomado numa universidade, ou no ensino superior em geral, tem que se basear muito na preparação das disciplinas propedêuticas. Ou seja, numa área será a matemática e física, noutra área será a matemática e química, noutra área será... sociologia em geral.”
(Director, linhas 126-129)

Para os outros dois entrevistados, a preparação para a vida profissional assume contornos ligeiramente diferentes, devendo estar centrada nos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e nas atitudes a promover, mais do que em saberes. O Presidente do Conselho Científico, na linha das suas concepções sobre as finalidades da formação universitária, sustenta que a ideia de preparação para a vida profissional é limitada. Isto, no sentido em que a formação universitária deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades de cada aluno, bem como favorecer a compreensão do mundo e de si, para além de permitir adquirir conhecimentos e saberes.

“É uma visão prática (refere-se à preparação para a vida profissional), é uma visão do mundo em que nós vivemos que é um mundo... enfim... de aplicação imediata, é o mundo do imediato. Mas que não toca depois a nível profundo das mentalidades (...) a escola deveria ser um mundo da grande compreensão... mais do que propriamente numa aprendizagem. E nós ainda estamos muito centralizados nessa aprendizagem através... enfim, das várias matérias que acabamos por dar e através de uma formação global. Que eu também acho necessária!” (Presidente do Conselho Científico, linhas 173-175, 179-183)

Por seu turno, o Presidente do Conselho Pedagógico defende que não é necessário que os alunos adquiram mais conhecimentos e saberes disciplinares, considerando até que aquilo que têm hoje de aprender já é excessivo. Desta forma, este entrevistado argumenta que noutros domínios, como por exemplo no cumprimento das regras da vida académica, há muito a fazer de modo a propiciar um funcionamento da universidade que favoreça uma melhor preparação para a vida (profissional).

“E eu estou convencido que nós em coisas tão simples como essas, e relacionadas com este tipo de comportamentos (refere-se, nomeadamente, ao incumprimento de regras de funcionamento administrativo e académico), eu estou convencido que nós não estamos a trabalhar bem e eu acho que isso não é prepará-los nem é para o mercado de trabalho, é para a vida! É genérico. Mas pronto, em relação às matérias ou assim, é como digo, eu acho que eles até têm preparação demais! Sinceramente acho que eles não precisam de saber tanta «tralha!»” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 491-496)

Em síntese, parece existir consenso entre os 3 entrevistados quando afirmam que a formação inicial na universidade deve ser mais geral do que especializada, tendo em conta quer as mudanças do mundo do trabalho, quer a diversidade de percursos profissionais que os diplomados podem vir a protagonizar. Admite-se, assim, a existência de um processo de aprendizagem para a vida profissional que tem lugar após a obtenção do diploma.

Persiste, contudo, alguma divergência entre os entrevistados sobre os contornos da preparação para a vida profissional. Para um deles, essa preparação deverá basear-se essencialmente em conhecimentos e saberes de tipo teórico e disciplinar, enquanto, para os outros, essa mesma preparação é equacionada de modo mais amplo, incluindo outras dimensões (capacidades e atitudes).

A(s) mudança(s) desejáve(is) na vida e formação universitárias

Como acabamos de referir, os Presidentes dos Conselhos Pedagógico e Científico parecem partilhar, de forma mais evidente, de uma visão mais abrangente da formação académica, no sentido em que reforçam a importância de aspectos de desenvolvimento pessoal dos alunos (que vão para além da construção de conhecimentos e saberes). Talvez por isso, estes entrevistados manifestem, de forma mais acentuada, a necessidade de efectuar algumas mudanças na formação e funcionamento académicos.

Em primeiro lugar, estes entrevistados convergem na afirmação de que é desejável uma maior participação dos alunos na vida universitária. Deste modo, parece estar subjacente uma perspectiva mais *antropocêntrica* do funcionamento da universidade, em que os alunos tenham um espaço mais amplo de iniciativa e intervenção.

O Presidente do Conselho Científico afirma que os alunos deveriam ter uma grande margem de liberdade na escolha das disciplinas, na construção do seu próprio plano de estudos e até mesmo na definição dos programas de disciplina, o que poderia ser benéfico designadamente como preparação para a vida profissional.

“A meu ver – embora possa parecer um bocadinho utópico! – eu acho que o aluno é que deveria fazer a sua licenciatura. (...) O que faria sentido era dizer... há aqui núcleos de... de conhecimento que podem caracterizar a pessoa que vai ter essa formação, que lhe dá uma certa caracterização, mas ele é livre de escolher o que quer que seja. Depois haverá um mais aprofundado que ele poderá aprofundar. E a meu ver, com esses apetrechos, a vida prática é muito mais fácil...” (Presidente do Conselho Científico, linhas 231-233,260-264)

O Presidente do Conselho Pedagógico considera que os alunos deveriam ter uma maior participação e intervenção nas regras de funcionamento universitário no que respeita às actividades lectivas.

“(referindo-se aos alunos) a forma como não participam, a forma como não se queixam, a forma como não se envolvem, significa que eles estão num liceu um bocadinho maior, não é? Eles estão de passagem para ficarem com qualquer coisa que lhes permita ir trabalhar e ganhar o seu dinheiro e ter o

seu emprego. E eu acho que aí nós estamos a falhar!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 239-244)

Em segundo lugar, parece também consensual entre estes dois entrevistados que seria desejável a introdução de um elemento de interdisciplinaridade nos planos de estudos, o que se tem revelado de muito difícil concretização, apesar de fazer parte do projecto da UNL no seu início⁵⁴.

“Era suposto ter uma quantidade muito maior de áreas de humanísticas, mesmo que se fosse engenheiro mecânico e vice-versa. (...) Por exemplo, neste momento não há nenhum curso de engenharia civil que tenha pensado que, nesta altura do campeonato, Portugal estava cheio de pessoas não sei de onde... que têm se ser tratadas, muitas delas, de maneiras diferentes! Porque apesar de serem pedreiros ou de andarem a acartar, são pessoas que nos seus sítios... são pessoas com formação... já elas próprias se sentem diminuídas por estarem num trabalho abaixo das suas possibilidades.” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 247-248, 251-255)

“Esquecem que o aluno é realmente um... um ser completo. E mais do que um ser completo, é um ser multifacetado. Esse é que é o grande problema da própria escola! Enquanto a escola está dividida em várias áreas e a relutância que têm as pessoas das literaturas em ter outras áreas científicas.” (Presidente do Conselho Científico, linhas 641-644)

Em síntese, para dois dos académicos entrevistados, seria desejável uma maior participação dos alunos na vida universitária, nomeadamente na escolha de disciplinas e na definição de planos de estudos e regras da vida académica. Tal situação, significaria um maior centramento do funcionamento universitário nos próprios aprendentes. Além disto, seria desejável um grau mais elevado de interdisciplinaridade nos planos de estudos. Estas alterações, consideradas desejáveis, beneficiariam a preparação dos futuros diplomados para a vida (profissional).

A difícil concretização de mudanças na vida e formação universitárias

Temos vindo a referir diversos aspectos que os académicos entrevistados gostariam de modificar na vida académica, estando alguns desses aspectos subjacentes a reformulações recentemente discutidas e implementadas nas licenciaturas e respectivos planos de estudos da FCT. Porém, a concretização dessas mudanças parece ser uma tarefa que apresenta muitas

⁵⁴ Recorde-se que o projecto inicial da UNL, nos anos 70, apontava para a constituição de uma universidade departamental que se deveria caracterizar por um elevado grau de interdisciplinaridade entre os vários domínios científicos. Uma tal organização teria por vocação própria integrar as perspectivas do conhecimento tecnológico, no seu nível mais elevado, com as vertentes das ciências básicas, sociais, humanas, do direito e da saúde.

dificuldades, sendo consensual entre os 3 académicos entrevistados a insatisfação com as reformulações realizadas até ao momento, as quais são consideradas insuficientes.

Os elementos centrais das iniciativas de reformulação das licenciaturas recentemente implementadas na FCT correspondem, como nos dizem os entrevistados, à tentativa de reduzir quer o número de anos das mesmas, quer a sua carga horária semanal. Isto, no quadro de recomendações e orientações (sintetizadas na Declaração de Bolonha) que apontam para a construção de um espaço europeu de ensino superior⁵⁵.

“as orientações foram de dois tipos: uma delas é que nós vivemos numa situação de haver uniformização ao nível da Europa... (...) o primeiro grau académico nunca deveria ser superior a 4 anos fosse ele de Engenharia ou doutra área e oscilava na maioria da Europa entre 3 e 4 anos. Ao passo que o nosso primeiro grau académico, se não considerarmos o bacharel, era de 5 anos, portanto... na maioria das licenciaturas, há poucas licenciaturas de 4 anos. (...) a outra é uma directiva interna que é uma tentativa de redução da carga horária semanal e que não foi tão longe quanto possível, mas que ficou em 25...” (Presidente do Conselho Científico, linhas 521-523, 529-533, 535-537)

“Houve algumas tentativas de rentabilizar os recursos. E os recursos são... os recursos humanos, os professores, os docentes... a ocupação das salas, dos laboratórios... e efectivamente também deixar mais tempo aos estudantes para... para enfim... se adaptarem e estudarem. Mas isso também estava em consonância com a adaptação da nossa estrutura universitária do ensino superior às prerrogativas... de Bolonha. Ou seja, diminuição do número de anos e integração de... mestrados como prolongamento das licenciaturas, diminuindo um ano as licenciaturas.” (Director, linhas 266-272)

No entanto, é consensual entre os 3 entrevistados a insatisfação com as mudanças que se conseguiram delinear. Estas são consideradas insuficientes, estando presente no discurso dos sujeitos um apelo à necessidade mais ou menos breve de re-estruturações mais profundas no funcionamento académico.

“Eu por acaso, é talvez... o sabor mais amargo que levo do Conselho Científico, é essa reformulação. Empenhei-me muito!” (Presidente do Conselho Científico, linhas 504-505)

⁵⁵ A Declaração de Bolonha foi assinada em 19 de Junho de 1999 pelos ministros da Educação de 29 países europeus (incluindo Portugal) e tem como objectivos gerais a competitividade do sistema europeu de ensino superior, bem como a mobilidade e empregabilidade no espaço europeu. Para tal, define os seguintes objectivos específicos: adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; adopção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais (graduado e pós-graduado); estabelecimento de um sistema de créditos como por exemplo o ECTS; promoção da mobilidade ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade; promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; promoção das dimensões europeias do ensino superior.

“Ah! Isso não, isso não... isso está tudo condenado ao fracasso! Isso vai ser tudo visto daqui a 2 anos ou 3. As pessoas não se convencem...” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 286-287)

“Bom, desta vez é que vai haver uma reformulação. Também não houve uma reformulação, em 99 não houve grande reformulação. Houve a adaptação de alguns cursos a novas... prerrogativas. Acho que foi uma adaptação... pouco profunda. Agora é que vai haver uma adaptação profunda!” (Director, linhas 250-253)

Que razões explicam estas dificuldades em implementar os modelos de formação universitária idealizados? As razões identificadas pelos entrevistados podem ser sistematizadas, apenas para fins analíticos, em duas grandes categorias – razões *exógenas* e *endógenas* à universidade – e constam do quadro seguinte.

Quadro 62 – Razões que dificultam a implementação de mudanças no funcionamento das licenciaturas

ENTREVISTADO	RAZÕES <i>EXÓGENAS</i> À UNIVERSIDADE	RAZÕES <i>ENDÓGENAS</i> À UNIVERSIDADE
Director	A dificuldade em articular 3 vontades “centrífugas”: universidades, mercado de trabalho e Ministério da Educação	Implicações dos critérios de gestão e financiamento das universidades assentes no número de alunos na vida dos departamentos
Presidente Conselho Científico	Ausência de uma política global de ensino superior e de uma posição “forte” por parte do Ministério da Educação	Critérios de gestão e financiamento da universidade que distorcem por completo o seu funcionamento; Modelos pedagógicos divididos em teoria/aula e prática/laboratório
Presidente Conselho Pedagógico	Pressões de entidades externas, nomeadamente da Ordem dos Engenheiros	O “corporativismo” dos vários departamentos que integram a faculdade; Passividade dos alunos face à vida universitária

As razões sistematizadas no quadro anterior reflectem bem que qualquer decisão tomada na instituição universitária está fortemente dependente dos posicionamentos e orientações de entidades *exteriores* que têm amplas implicações no funcionamento *interno* da universidade. Entre os aspectos mais salientes, que se tornam obstáculos à mudança, encontram-se os

posicionamentos (ou indefinição dos mesmos) do poder político central e os critérios pelos quais este decide o financiamento a atribuir às instituições de ensino.

Em síntese, está subjacente aos discursos dos 3 entrevistados a identificação de uma necessidade de mudança das orientações da formação e funcionamento académicos, a qual está latente e não conseguiu ainda assumir uma expressão adequada nas reformulações recentemente implementadas na FCT. As dificuldades em concretizar a desejada mudança são atribuídas tanto a factores *endógenos*, ligados a atitudes e comportamentos dos actores que intervêm quotidianamente na vida universitária, como a factores *exógenos* relacionados com o contexto (político e económico, designadamente) em que decorre a vida universitária, estando ambos fortemente interligados.

Esta situação revela-nos que o *modelo ideal* de formação académica, que se traduz na procura de favorecer uma formação inicial abrangente seguida de uma formação contínua específica e sobre o qual existe um amplo consenso, é objecto de muitas dificuldades e obstáculos na sua implementação. O consenso verifica-se, assim, sobretudo no plano dos princípios prévios à operacionalização do modelo.

4 - A construção da capacidade de desempenho de uma actividade profissional

Tendo em conta que nenhum diploma de ensino superior garante, por si só, que o seu detentor esteja apto para o desempenho competente de uma actividade profissional, importa procurar perceber qual o contributo da formação académica em termos de preparação para a vida profissional e que outras dimensões contribuem para esse processo de construção da capacidade de desempenho profissional.

O diploma como primeira etapa de preparação para a vida profissional

Os dados das entrevistas a académicos deixaram antever que estes sujeitos entendem que o primeiro diploma de ensino superior não confere, por si só, a preparação necessária ao desempenho profissional. Ora, com base nos dados das entrevistas a empregadores e diplomados, podemos reforçar esta ideia de que o valor do diploma parece ser, sobretudo, o de uma certificação que atesta que o indivíduo tem um *potencial* que irá desenvolver de modo a tornar-se capaz de desempenhar uma dada actividade profissional.

De facto, a quase totalidade dos diplomados e empregadores entrevistados considera que o diploma é, apenas, um sinal de que a pessoa possui um conjunto de conhecimentos e/ou capacidades de base para aplicar e desenvolver no mundo do trabalho.

“Se nós quisermos, por exemplo, um engenheiro mecânico, ele tem de ter um mínimo de conhecimentos em engenharia mecânica... É a tal questão: não pode ter a parte prática, se tiver é porque já desempenhou algum trabalho, mas terá que ter pelo menos um mínimo de suporte teórico, não é? Tem que ter um conhecimento, tem que ter umas bases, tem que saber o base das técnicas que se utilizam na engenharia mecânica. Eu penso que é só isso!” (Empregador, Empresa 3, linhas 471-476)

“Mas à partida de um licenciado espera-se uma determinada maturidade e um determinado número... ou número ou quantidade ou o que seja de conhecimentos técnicos na base teórica, não é? Que ele depois irá desenvolver nesta ou naquela função, neste ou naquele estágio.” (Empregador, Empresa 6, linhas 329-332)

“Uma pessoa que acabou o curso... obviamente que... tem determinadas características, não é? Inteligência... conhecimentos. Ou seja, está ali formado algo para poder depois... pôr isso em prática.” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 600-602)

“É um melhor conhecimento na área, é mais conhecimentos na área, é mais conhecimento de uma realidade... Já teve uma aprendizagem... um «background», já tem uma sensibilidade para as coisas, para determinada área.” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 630-632)

A única exceção a esta tendência genérica corresponde ao diplomado que mais recentemente se licenciou (Alberto, Engenheiro Mecânico), pois este indivíduo parece conferir um maior valor ao diploma de ensino superior considerando que ser diplomado significa uma maior facilidade na análise, previsão e solução de problemas na produção.

“As pessoas que não são diplomadas e que conseguem fazer aqui o seu trabalho... são pessoas que muitas vezes trabalham aqui há muitos anos e conhecem muito bem o processo produtivo. Mas, em determinados aspectos,... têm alguma dificuldade em entender!” (Alberto, Engenheiro Mecânico, linhas 93-96)

O facto de este diplomado apresentar opiniões contrastantes relativamente aos restantes diplomados, tanto no que diz respeito à avaliação da boa/má preparação para a vida profissional no ensino superior (como vimos anteriormente) quanto no que se refere ao valor do diploma de ensino superior, leva-nos a questionar até que ponto o facto de ter concluído o

seu curso há muito pouco tempo (há apenas 2 meses no momento da entrevista) é um factor explicativo desta diferença de opinião.

Com esta excepção, os dados apresentados permitem inferir que o diploma de ensino superior é visto como uma primeira etapa de preparação para a vida profissional que não confere a aptidão imediata para o desempenho de uma profissão. Porém, este diploma permite que o indivíduo tenha uma base de conhecimentos e capacidades que irá aprender a aplicar, de modo a desempenhar uma actividade profissional.

Os empregadores entrevistados parecem concordar com esta posição, afirmando que existe um período ao longo do qual o diplomado aprende a desempenhar a sua actividade profissional e a tornar-se competente no exercício da mesma.

“Bom, não podemos falar de eficiência logo no primeiro dia. Nem nos primeiros meses!”
(Empregador, Empresa 3, linhas 403-404)

“Numa primeira fase estão a aprender. (...) Depende da área, há áreas mais fáceis que eles adaptam-se e se calhar tornam-se eficientes, se calhar têm que levar pelo menos 2 meses para... terem essa eficiência.” (Empregador, Empresa 4, linhas 226 e 228-230)

“As pessoas não são eficientes desde o início! Obviamente! Porque não começam a render logo desde o início, até porque... e isso acontece-nos a todos! Quando entramos numa coisa com esta dimensão, as pessoas se calhar ficam um bocado perdidas... «onde é que eu vim parar?». Mas eu penso que ao fim de um mês, sensivelmente, as pessoas começam efectivamente a render.” (Empregador, Empresa 5, linhas 301-305)

“Mas a pessoa tem que ter uma fase de integração e de adaptação à função, não é?” (Empregador, Empresa 6, linha 297)

A duração desse período está, em nosso entender, dependente de inúmeros factores: das características pessoais do próprio diplomado, das características da organização de trabalho, da articulação entre formação académica e tarefas profissionais, entre outros⁵⁶.

Para além do valor do diploma de ensino superior no plano da sua utilização na vida activa, nas entrevistas realizadas com diplomados emergem algumas afirmações que evidenciam que o mesmo é visto como um valor simbólico que influi na interacção social com outros

⁵⁶ Numa investigação realizada em Inglaterra sobre os primeiros anos de profissão de diplomados de ensino superior, salienta-se que factores como a cultura da organização, o ambiente de trabalho, a autonomia e personalidade do indivíduo, influem no processo de desenvolvimento de “skills” que ocorre nesse período (Bennett, Dunne, Carré, 2000).

indivíduos. Com efeito, 2 dos diplomados entrevistados referenciam o estatuto social que é correntemente associado aos diplomados de ensino superior.

“É assim, eu penso que há uma diferença muito grande para uma pessoa que tenha um diploma e para uma pessoa que não tenha um diploma. E... mesmo que a pessoa que não tenha o diploma, tenha mais conhecimentos e seja mais apta para um determinado trabalho do que aquele que tem o diploma. E... depois também.... no relacionamento, quer dizer, no modo de tratar as pessoas. Eu noto... que tratam a pessoa que tem um diploma universitário de uma determinada maneira, a pessoa que não tem... é tratada de uma outra maneira. E portanto, as pessoas vêm-nos um bocado assim e nós de certa forma também vemos, não é?” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 301-309)

“Bem, o nosso país é um bocado burocrático e é para chamar Senhor Doutor e Senhor Engenheiro.” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 377-378)

Os dados recolhidos nesta investigação não permitem, no entanto, compreender até que ponto esta representação é partilhada pelo conjunto dos diplomados do ensino superior. Será esta representação mais claramente apropriada por parte daqueles para quem o diploma de ensino superior significa uma trajectória de mobilidade social ascendente (tal como é o caso das duas entrevistadas referidas, pois nem pai nem mãe de ambas possuem habilitações escolares mais elevadas do que o 5º ano de escolaridade)?

Em síntese, verificamos através dos dados recolhidos junto de diplomados, académicos e empregadores que o diploma de ensino superior parece ser entendido como uma *primeira etapa* na construção da capacidade para desempenhar uma actividade profissional⁵⁷. Ou seja, ainda que não garanta por si só o desempenho competente da actividade profissional por parte do indivíduo, o primeiro diploma de ensino superior parece significar, de algum modo, a certificação de que o indivíduo possui os conhecimentos e capacidades que lhe permitirão, após algum tempo de experiência profissional, desenvolver a capacidade de desempenhar o seu trabalho.

É de notar, ainda, que o diplomado que terminou o curso há menos tempo sustenta posições contrastantes com os restantes entrevistados, neste caso relativamente ao valor do diploma enquanto preparação para vida profissional, o que sublinha a necessidade de ter em conta o

⁵⁷ Este dado da nossa investigação está em concordância com os resultados de um estudo realizado em Inglaterra em 1997, no qual, com base em 200 entrevistas a empregadores e diplomados, se conclui que estes sujeitos consideram que um diploma de ensino superior não prepara para a vida profissional, embora seja uma experiência benéfica em termos de desenvolvimento pessoal e da competência profissional (Harvey, Moon e Geall, 1997).

factor “tempo desde a conclusão da licenciatura” em futuros trabalhos de investigação neste domínio.

Foram também reunidos elementos que indiciam que o diploma de ensino superior parece possuir algum valor simbólico no plano da interacção social, conferindo aos seus detentores um certo estatuto social.

Contributo da experiência para o desempenho profissional dos diplomados

Como vimos anteriormente, o diploma de ensino superior é uma primeira etapa do processo de desenvolvimento pessoal que conduz à capacidade de desempenho de uma actividade profissional. Após a licenciatura têm lugar outras aprendizagens, nomeadamente através da experiência quotidiana, as quais contribuem para tornar o sujeito mais competente na sua actividade profissional.

É consensual, nas afirmações dos diplomados e empregadores entrevistados, a ideia de que a experiência profissional quotidiana permite um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que favorece a melhoria da competência profissional dos seus protagonistas.

“Os recém – licenciados que já trabalham há 1, 2 anos, já têm a sua prática.. Não na totalidade, mas já tem alguma prática... e que um recém – licenciado ainda vai aprender.. Esteve 5 anos a estudar, a tirar o seu curso, mas tem muito que aprender ainda!” (Empregador, Empresa 1, linhas 80-83)

“... essas pessoas... conseguirem... digamos, após um período de aprendizagem e de integração, conseguirem passar a ser colaboradores activos.” (Empregador, Empresa 2, linhas 80-81)

“Vamos ter que aprender com os outros. Primeiro temos que ser receptivos... isso é que é essencial!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 252-253)

“É assim, é claro que se não fosse as bases que eu aprendi na faculdade e na escola, eu não era capaz de fazer o que sou capaz de fazer agora. Mas falta qualquer coisa não é? Essa qualquer coisa sou eu que tenho de ir à procura e descobrir e esforçar...” (Paula, Engenheira Mecânica linhas 257-259)

No entanto, quando interrogados sobre quais são os produtos/resultados desse processo de aprendizagem no quotidiano de trabalho, os diferentes entrevistados (quer empregadores quer diplomados) hesitam e fazem pausas para equacionar a forma de resposta à pergunta. Uma tal atitude geral evidencia a dificuldade em identificar quais são esses produtos/resultados da

aprendizagem através da experiência. Refira-se, a título ilustrativo, as palavras de um dos empregadores entrevistados:

“O que se ganha é a experiência. É assim... às vezes é muito, mesmo muito difícil quantificar, atenção! Eu ganho... eu não consigo quantificar... nem precisar...” (Empregador, Empresa 2, linhas 779-780)

Esta dificuldade, por parte dos nossos entrevistados, em identificar o que se aprende através da experiência parece-nos traduzir uma consciência ainda reduzida do potencial formativo das situações de trabalho e do valor da experiência nos processos de aprendizagem. Esta situação decorre, a nosso ver, do facto de ser no presente que se assiste a uma diluição das fronteiras tradicionais entre aprendizagem e trabalho, o que torna difícil para as pessoas em geral, incluindo os nossos entrevistados, tomar plena consciência do potencial formativo das situações de trabalho e do valor da experiência no processo de aprendizagem.

Na verdade, só muito recentemente diversos autores vêm concedendo uma atenção crescente ao papel da experiência nos processos de aprendizagem. De qualquer modo, parece-nos importante salientar que a experiência não é de forma directa e automática fonte de aprendizagem. Por um lado, é de notar que para que a experiência se transforme em aprendizagem tem de ser re - construída, modificada, re - organizada. Por outro lado, interessa perceber que existe um conjunto de factores importante para o desenvolvimento de competências e conhecimentos no contexto de trabalho. Esse conjunto de factores inclui a cultura e organização do trabalho numa dada instituição, bem como o tipo de relacionamento interno, o grau de autonomia e responsabilidade dos trabalhadores, sistema de incentivos, entre outros. (Oliveira, Pires e Alves, 2002)

Apesar de os entrevistados terem alguma dificuldade em identificar os contributos da experiência para a construção da sua capacidade de desempenho profissional, a análise das respostas que formulam, após o período de pausa e hesitações, permite identificar três dimensões de aprendizagem e desenvolvimento para as quais a experiência é relevante:

1. a construção de conhecimentos técnicos;
2. o desenvolvimento de competências tais como a resolução de problemas, a comunicação, o trabalho em grupo e o inter-relacionamento pessoal ;

3. o conhecimento sobre a cultura e organização dos contextos profissionais em geral e sobre os processos produtivos e produtos das empresas em que desenvolvem a sua actividade profissional.

Os empregadores reconhecem que a experiência é, em geral, um contributo para a competência profissional dos diplomados, mas importa notar que algumas empresas têm estratégias de recrutamento que privilegiam os licenciados sem qualquer tipo de experiência profissional. E isto porque a experiência profissional pode significar a aquisição de *vícios* e *hábitos* que podem tornar mais difícil, na visão dos empregadores, a integração dos indivíduos em novas organizações de trabalho.

“Costuma-se dizer que há pessoas com determinado número de anos de experiência que adquiriram uns certos «vícios». Isso poderá ser... poderá ser uma das desvantagens da experiência relativamente a um recém - licenciado. Mas é óbvio que depende também da experiência que a pessoa teve, não é?” (Empregador, Empresa 6, linhas 372-376)

Uma outra razão é que, como verificamos nas 2 empresas de maior dimensão onde realizámos entrevistas, algumas organizações de trabalho tendem a recorrer continuamente a recém - licenciados sem experiência profissional para suprir as suas necessidades pontuais neste ou naquele sector em função da alteração dos ritmos de produção.

“Essas pessoas durante algum tempo só vão desempenhar essa função e depois voltam automaticamente ao posto de trabalho delas. Mas para essas pessoas irem para aí, o que é que nós temos de fazer? Nós temos de recrutar pessoas para fazer esse trabalho, o trabalho mais corriqueiro começando pela parte administrativa e depois passando para a parte técnica. Portanto, essa pessoa estará sempre a apoiar o estagiário, mas quer dizer... ela vai fazer o trabalho de suporte se podemos considerar isso. É nestas alturas que nós temos um maior pedido de estágios.” (Empregador, Empresa 3, linhas 90-96)

“E em relação aos estagiários... surgem quando há assim realmente projectos específicos que eles verificam que não têm oportunidade e... sobretudo acho que é isso. Há um acréscimo de trabalho e eles verificam: «olha, este trabalho podia ser feito... é um trabalho engraçado mas eu não vou ter tempo para fazer, é melhor contratar por exemplo um estagiário para desenvolver este projecto».” (Empregador, Empresa 6, linhas 141-146)

Em síntese, sublinhamos que o diploma de ensino superior não confere automaticamente a capacidade necessária ao desempenho de uma actividade profissional, a qual é também o resultado de aprendizagens que se efectuam através da experiência quotidiana de trabalho. Os entrevistados demonstram alguma dificuldade em equacionar o que se aprende através da experiência, revelando a nossa análise das respostas que o contributo da experiência se pode encontrar em três grandes domínios: conhecimentos técnicos, competências não técnicas e conhecimentos sobre as organizações de trabalho e suas formas de funcionamento e organização.

Por fim, é de notar que a experiência poderá não ter sempre um contributo positivo na melhoria da competência profissional, pois a mesma pode ser, no entender de alguns empregadores, *deformadora* do desempenho profissional dos indivíduos. Nas suas estratégias de recrutamento, os empregadores privilegiam, por vezes, a contratação de licenciados sem experiência para suprir necessidades pontuais e por os considerarem mais facilmente *adaptáveis* às suas organizações de trabalho.

Percursos de formação (formal) após a licenciatura: caracterização geral

Para além das aprendizagens decorrentes do quotidiano vivido nas organizações de trabalho, é notório que a capacidade dos sujeitos para desempenhar a sua actividade profissional é também desenvolvida pelo recurso a acções de formação frequentadas após a conclusão da licenciatura. Relativamente a esta questão, um conjunto importante de perguntas do inquérito realizado visava a caracterização dos percursos de formação dos diplomados após a conclusão do curso.

No que diz respeito à frequência de formação académica após a conclusão do curso, verifica-se que mais de metade dos inquiridos (66,2%) afirmam não estar a frequentar presentemente nem ter frequentado desde a conclusão da licenciatura formação académica.

No grupo dos que frequentam ou já frequentaram formação académica, o mestrado é a opção escolhida por cerca de metade (51,2%) seguindo-se, em situação de quase igualdade, o doutoramento (25,6%) e as pós-graduações (23,3%). Relativamente às áreas de formação académica, é possível perceber que a maior parte opta por áreas no domínio amplo da Engenharia, continuando assim um percurso académico na mesma área disciplinar. Assume

também algum destaque as áreas da Economia (18,3%) e da Gestão (15,5%), o que poderá encontrar explicação, pelo menos em parte, no facto de uma grande parte dos diplomados ambicionar ao desempenho de cargos de coordenação e gestão no seu futuro profissional, como referimos anteriormente.

A esmagadora maioria dos inquiridos que opta pela frequência de formação académica, iniciou este tipo de formação 2 ou 3 anos após a conclusão do curso, ou seja, em 1997 (20,5%), em 1998 (30,8%) ou em 1999 (23,1%). Cerca de metade (51,2%) estão ainda a frequentar essa formação académica, enquanto os restantes tem vindo a terminá-la desde 1998, com maior incidência em 1999 (16,3%) e 2000 (14%).

As razões apontadas para frequentar formação académica têm a ver, principalmente, com a necessidade de aprofundar os conhecimentos para melhorar o desempenho profissional (68,9%), assumindo também expressão assinalável a razão “sempre quis prosseguir nos estudos” (44,4%). É ainda de referir o facto de a formação ser uma “condição para progredir na carreira profissional”, razão apontada por um conjunto significativo de inquiridos (36,6%). A este propósito, é de notar que todos os diplomados que exercem na actualidade funções profissionais no ensino superior (docentes e/ou de investigação) já frequentaram ou frequentam actualmente formação académica, tal como analisamos numa secção posterior.

São mais de metade (58,6%) os inquiridos que pensam vir a frequentar formação académica no futuro, contra 24,8% que não têm estes planos e 16,5% que declaram não saber ou não responderam. De entre os que tencionam vir a frequentar formação académica, quase metade opta pelo mestrado (47,2%), seguindo-se as pós-graduações (28,6%) e o doutoramento (18,6%). As áreas de especialização desta formação académica futura são sobretudo a Informática (21,1%), o Ambiente (17,8%) e a Gestão (14,4%).

Em nosso entender, estes resultados podem indiciar duas tendências: por um lado, os diplomados que pensam vir a frequentar formação académica são maioritariamente os que ainda não acederam a ela e, por outro lado, entre aqueles que a ela já acederam alguns pensam ainda continuar para níveis académicos mais elevados.

Para além da formação académica, considerámos que seria importante analisar a procura de acções de formação profissional e de especialização. Na verdade, no conjunto dos diplomados

entrevistados só uma engenheira frequenta presentemente uma formação académica (o mestrado) visando, essencialmente, uma mudança no seu percurso profissional, uma vez que se manifesta claramente insatisfeita com o mesmo.

“O mestrado era porque eu um dia quero dar aulas, um dia mais tarde quero dar aulas! E porque me faltava complementar aquilo que eu tinha aprendido. (...) Mas não é nenhuma mais valia para a empresa!” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 359-360 e 366)

Os resultados do inquérito indiciam que a formação profissional e de especialização é mais procurada pelos diplomados do que a formação académica, tendo em conta que quase $\frac{3}{4}$ dos inquiridos (77,4%) afirmam estar a frequentar ou já ter frequentado este tipo de acções. As áreas em que os inquiridos procuraram formação profissional são distintas das privilegiadas para a formação académica, correspondendo sobretudo ao domínio da Informática (30,4%), do Ambiente (23,5%) e da Qualidade (16,7%).

No que diz respeito ao financiamento deste tipo de formação, o mesmo tem estado a cargo da entidade empregadora para mais de metade (63,1%), distribuindo-se os restantes por modalidades de resposta muito diversificadas.

Quadro 63 – Financiamento das acções de formação profissional e de especialização

Quem financia?	Percentagem
O empregador	63,1
O Fundo Social Europeu	8,7
O empregador e o próprio diplomado	8,7
O próprio diplomado	6,8
O empregador e o Fundo Social Europeu	3,9
Outras entidades	3,9
O próprio, o empregador e o Fundo Social Europeu	3
O Fundo Social Europeu e o próprio diplomado	1,9
Total	100%

Tal como a formação profissional e de especialização tem sido mais procurada desde a conclusão do curso do que a formação académica, também os projectos de frequência de formação de especialização e formação profissional no futuro são mais numerosos entre os

inquiridos do que a intenção de procurar formação académica. Um conjunto ligeiramente superior a $\frac{3}{4}$ (78,9%) dos inquiridos declaram sentir necessidade de vir a frequentar acções de especialização ou formação profissional, contra 9,8% que afirmam não ter essa intenção e 11,3% não sabem ou não respondem.

No que diz respeito às áreas de especialização dessa formação profissional futura destacam-se a Informática (9,8%), o Ambiente (9%) e a Gestão (8,3%). A Informática e o Ambiente continuam, assim, a ser privilegiadas nas necessidades de formação identificadas para o futuro, mas a Gestão surge como uma área em que os diplomados ainda não frequentaram formação embora pretendam vir a fazê-lo. Este último elemento poderá encontrar explicação no facto de o acesso futuro a cargos de coordenação e chefia ser uma ambição de parte significativa dos diplomados inquiridos, bem como na circunstância de o trabalho por conta própria ser uma opção que assume alguma expressão com o decorrer dos anos após a conclusão da licenciatura, como verificamos anteriormente.

Note-se, ainda, que a Informática surge sempre com destaque entre as áreas de formação académica e de especialização/profissional após a licenciatura mais procuradas. Tal poderá ser explicado pelo facto de, como vimos anteriormente, ser um domínio em que a formação académica inicial é considerada deficiente segundo alguns dos diplomados entrevistados. Designadamente, os diplomados consideram que a formação em Informática teria uma carga excessiva no domínio da programação, em detrimento dos conhecimentos na óptica do utilizador que seriam mais úteis.

A análise dos dados recolhidos através de entrevista aos diplomados, indica que a frequência de acções de formação profissional e de especialização é uma prática referida por três entrevistados que trabalham, todos eles, em empresas de grande dimensão (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial; Marta, Engenheira do Ambiente; Maria, Engenheira de Produção Industrial).

“Porque depois aprende-se muita coisa cá fora. Não só da experiência que tem ou irá ter, mas também pelas outras competências técnicas... que lhe são depois ministradas! Por exemplo, a Marta agora tem uma data de cursos... para ir!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 609-612, referindo-se a Marta, Engenheira do Ambiente, que havia estabelecido recentemente contrato com a empresa em que ambos trabalham)

Ou seja, fica a ideia de que as empresas de maior dimensão investem na formação formal dos diplomados que têm um vínculo efectivo (não na dos estagiários), mas nas empresas de menor dimensão essas oportunidades de formação tendem a ser menos habituais. No caso das empresas mais pequenas, quer o estudo individual quer a frequência de acções de formação pontuais por parte de fornecedores de equipamentos à empresa, são alguns recursos que podem ser mobilizados para adquirir os conhecimentos necessários ao desempenho profissional.

“Por acaso agora, estou a ter oportunidade de estar a trabalhar na produção e no planeamento, e eu tive de recorrer a livros... e estou à procura em livros.” (Paula, Engenheira Mecânica, linhas 231-232)

“Inclusive nós depois através de... digamos, de fabricantes de equipamentos. Um deles concretamente ou especificamente, que periodicamente faz cursos de formação, nós mandamos lá...” (Empregador, Empresa 5, linhas 350-352)

Assim sendo, é possível colocar a hipótese de que os percursos de formação (formal) após a licenciatura sejam influenciados pelo tipo de organizações de trabalho em que os diplomados exercem a sua actividade profissional, sendo a dimensão das mesmas uma variável que influi na oferta de formação.

Em pesquisa anterior, mas que necessita actualização, constatámos que a formação contínua para diplomados do ensino superior em Portugal constituía, na época, um vasto mercado muito provavelmente em expansão (Ambrósio e Alves, 1993). Este mercado tendia, contudo, a ser ocupado muito mais significativamente por instituições exteriores ao sistema de ensino superior, como sejam empresas, associações profissionais e outras entidades.

Ora, é possível que esta situação tenha tido tendência a alterar-se nos últimos anos e que o ensino superior português em geral intervenha hoje mais activamente na formação contínua dos seus diplomados. No caso da FCT verifica-se, desde 1999, a tentativa de organizar uma instituição – o IFORNOVA (Instituto de Formação da FCT/UNL) – com o objectivo de “gizar uma estratégia de formação a vários níveis, não incluída no âmbito dos mestrados e das licenciaturas, mas abrangendo designadamente cursos de reciclagem, aperfeiçoamento e especialização dirigidos para quem trabalha na Faculdade e para o exterior, incentivando a

formação contínua ao longo da carreira profissional, em parceria com diversas entidades, como associações profissionais e afins” (circular – despacho n°866/99 de 23 de Março).

Como podemos perceber pela leitura do excerto da circular – despacho acima transcrito, trata-se de promover a oferta de formação quer para os profissionais da FCT (pessoal docente e não - docente) quer para públicos que exercem a sua actividade profissional fora deste estabelecimento de ensino superior. Esta segunda área de acção, dirigida a profissionais exteriores à FCT, parece ser particularmente relevante no contexto português tendo em conta a pequena dimensão de grande parte das empresas, como é referido em entrevista pelo Director.

“O poder de absorção de uma multinacional é muito grande... e pode fazer, enfim, esquemas de formação adaptados... Como é que isso se resolve para um país como Portugal e outros? Cujas estrutura é uma estrutura de... pequenas e médias empresas que não têm capacidade de dar formação adequada aos seus interesses e pretendem... (...) Bom, através de uma diversificação curricular oferecida designadamente, pelas universidades. Ou seja, criando institutos de formação no seio das universidades que permitam admitir... diplomados numa área e transformar a sua preparação noutra área adjacente que sirva múltiplos e variados interesses. Portanto esta é... é isto que preconizamos e é isso que estamos a fazer nesta faculdade através do instituto de formação que está em formação ele próprio.” (Director, linhas 88-91 e 99-104)

Em síntese, poder-se-á afirmar que a formação formal após a licenciatura tende a ser uma realidade sobretudo em empresas de maior dimensão e quando os indivíduos têm já alguns anos de percurso profissional decorrido. Nas áreas de formação mais procuradas destaca-se o domínio da Informática. É, ainda, notório que a formação académica é menos procurada do que um outro tipo de formação de carácter mais profissionalizante e especializado, que, aliás, a maioria dos diplomados já frequentou e/ou pensa vir a frequentar no futuro.

Estas indicações empíricas, longe de constituírem uma novidade, reforçam a noção de que existe um amplo espaço de intervenção possível no que diz respeito à formação após a licenciatura dos diplomados de ensino superior (que as universidades poderão ou não ocupar). Este espaço de intervenção vem sendo objecto de alguma atenção e investimento no caso da FCT, designadamente através da criação e desenvolvimento do Instituto de Formação.

Percursos de formação (formal) após a licenciatura: diferenças segundo o sexo, nota de licenciatura e profissão

É ainda importante compreender se as variáveis sexo, média de licenciatura e profissão influenciam as opções de frequentar (ou não) acções de formação após a licenciatura, depois de se ter constatado que as duas primeiras variáveis condicionam os percursos escolares e profissionais.

Verifica-se uma ligeira tendência no sentido de a frequência tanto de formação profissional como de formação académica tem sido mais comum nos percursos das diplomadas do que nos percursos dos diplomados. Na verdade, no conjunto dos inquiridos que já frequentaram formação profissional temos 56,3% mulheres e 43,7% homens e entre os que já frequentaram formação académica temos 55,6% mulheres e 44,4% homens. Apesar disto, no que diz respeito à frequência de formação no futuro, mais mulheres (55,2%) do que homens (44,8%) afirmam ter a intenção de vir a frequentar formação profissional, bem como formação académica (55,1% mulheres tencionam vir a frequentar este tipo de formação e 44,9% têm a mesma intenção)⁵⁸.

Será que o investimento um pouco mais significativo, por parte das mulheres, na frequência de formação se reflecte negativamente sobre as condições contratuais e salariais das suas actividades profissionais? Ou será que, inversamente, o investimento em formação decorre de maiores dificuldades sentidas na estabilização no mercado de trabalho por parte das mulheres? São questões que permanecem em aberto para futura investigação.

No plano do percurso de formação que acompanha os percursos profissionais dos diplomados, constata-se que a influência da média de licenciatura é também muito ligeira. Com efeito, constata-se, pela leitura do quadro seguinte, que existe uma ligeira tendência para os indivíduos com classificações escolares mais elevadas estarem em menor número entre aqueles que já frequentaram formação profissional, verificando-se que os diplomados com

⁵⁸ Estes valores têm de ser considerados recordando que a amostra de diplomados inquiridos é constituída por 54,1% mulheres e 45,9%, pelo que a tendência para mais mulheres do que homens frequentarem ou terem intenção de frequentar no futuro formação adicional é classificada de ligeira.

classificações finais a partir de 14 valores tendem, ligeiramente, a procurar mais frequentemente este tipo de formação.

Quadro 64 – Frequência (no passado ou actual) de formação profissional por nota média de licenciatura

Freq. de formação profissional/nota média	12 – 13 valores	14 valores	15,16,17 valores
Já frequentou ou frequenta formação profissional	75,6	80	76,1
Não frequentou nem frequenta formação profissional	24,4	20	19,6
Total	100%	100%	100%

Esta tendência para associar nota média de licenciatura e frequência de formação profissional é mais acentuada no caso da formação académica. Isto é, existe uma relação com significado estatístico entre a nota média de licenciatura e a frequência de formação académica após o curso, podendo a associação entre as duas variáveis ser classificada como fraca⁵⁹. O sentido da associação entre as duas variáveis clarifica-se pela leitura do quadro seguinte.

Quadro 65 – Frequência (no passado ou actual) de formação académica por nota média de licenciatura

Freq. de formação académica/nota média	12 – 13 valores	14 valores	15,16,17 valores
Já frequentou ou frequenta formação profissional	12,2	31,1	56,5
Não frequentou nem frequenta formação profissional	87,8	68,9	43,5
Total	100%	100%	100%

No caso da formação académica constata-se, assim, a tendência para a frequência de formação académica ser claramente mais preferida pelos diplomados com notas mais elevadas (15,16,17 valores), enquanto entre os que concluíram com classificações escolares mais baixas

⁵⁹ Existe uma relação com significado estatístico entre as variáveis média de licenciatura e frequência (no passado ou na actualidade) de formação académica ($X^2=0,000$, $p\ll 0,01$; $V\text{-Cramer}=0,382$).

(12,13,14 valores) só uma minoria opta pela frequência deste tipo de formação. Ou seja, a opção pela frequência de formação académica é tanto mais expressiva quanto mais elevada a nota média de licenciatura, o que significa que o aumento da nota média de licenciatura corresponde a um crescimento do número de sujeitos que já frequentaram ou frequentam na actualidade formação académica.

Por um lado, isto poderá significar que os diplomados com melhor aproveitamento escolar ao longo do percurso universitário têm mais apetência pela frequência de formação académica após o curso. Por outro lado, poderá acontecer que esta maior procura de formação académica após o curso decorra do facto de os diplomados com nota mais elevada exercerem em maior número uma actividade profissional (docente e/ou de investigação) no ensino superior, a qual torna necessária a posse de graus académicos para progressão na carreira.

Com efeito, constata-se que todos os diplomados que actualmente têm actividade profissional no ensino superior já frequentaram ou frequentam formação académica, tal como referimos anteriormente. Este tipo de formação, como se pode observar no quadro seguinte, é também significativamente procurada por alguns dos que exercem actividade como profissionais intelectuais e científicos, bem como por alguns profissionais de administração e gestão.

Quadro 66 – Profissões dos diplomados que já frequentaram, ou frequentam, formação académica

PROFISSÕES	PERCENTAGEM
Professores do Ensino Superior e/ou Investigadores	37,8
Profissionais Intelectuais e Científicos	31,1
Profissionais de Administração e Gestão	22,2
Quadros Dirigentes e Directores	4,4
Desempregados	4,4
Total	100%

No caso da formação profissional, esta é frequentada pela maior parte dos diplomados em qualquer um dos grupos de profissões considerados, como se pode observar no quadro seguinte, destacando-se os profissionais intelectuais e científicos e de administração e gestão

(com valores acima dos 80% que significam que uma grande maioria frequenta este tipo de formação nestes dois grupos de profissões).

Quadro 67 – Profissões dos diplomados segundo a frequência (ou não) de formação profissional

PROFISSÕES	JÁ FREQUENTARAM OU FREQUENTAM	NÃO FREQUENTAM NEM FREQUENTARAM	TOTAL
Professores do Ensino Básico e Secundário	54,5	45,5	100%
Professores do Ensino Superior e/ou Investigadores	64,7	35,3	100%
Formadores	100	-	100%
Profissionais Intelectuais e Científicos	83,3	16,7	100%
Profissionais de Administração e Gestão	87,5	12,5	100%
Quadros Dirigentes e Directores	71,4	28,6	100%

Em síntese, constata-se que a procura de formação após a licenciatura parece ser mais frequente entre os diplomados que concluíram as suas licenciaturas no mais curto espaço de tempo (em que se incluem mais mulheres que homens) e no grupo dos que obtiveram as médias de licenciatura mais elevadas. Esta tendência é mais acentuada no caso da formação académica do que no que diz respeito à formação de cariz profissionalizante e de especialização.

Deste modo, podemos colocar a hipótese de que a procura de formação constitua uma estratégia dos sujeitos para facilitar o seu acesso ao emprego, uma vez que são estes os grupos em que, como vimos anteriormente, se registam maiores tempos de espera até à obtenção de emprego e se registam alguns indícios de maior precariedade dos percursos profissionais.

Para além disto, saliente-se que a formação académica é, como seria de esperar, particularmente procurada pelos diplomados que exercem a sua actividade profissional no ensino superior. Por seu turno, a procura de formação profissional abrange a maior parte dos diplomados em qualquer um dos grupos de profissões identificados, destacando-se os profissionais intelectuais e científicos bem como os de administração e gestão.

5 - Representações dos entrevistados sobre a noção de inserção profissional

Para clarificar o significado da noção de *inserção profissional*, um eixo de observação privilegiado é o da análise das representações de alguns dos seus protagonistas (empregadores, diplomados e académicos). Assim sendo, neste capítulo pretende-se reunir um conjunto de dados, recolhidos através das entrevistas com aqueles três grupos de actores, relativos às concepções de inserção profissional.

Traços gerais das representações sobre inserção profissional

A questão “o que é, para si, inserção profissional? Quando se pode dizer que uma pessoa está inserida profissionalmente?” induzia os entrevistados a pronunciarem-se sobre os critérios que marcam o fim do processo de inserção⁶⁰, revelando-nos qual a sua representação sobre este processo. A análise das respostas a esta questão leva-nos a começar por realçar que o termo *inserção* é imediatamente aceite pelos entrevistados não suscitando dúvidas ou questionamentos, com excepção de uma entrevistada do grupo dos académicos.

“Inserção? O que é que quer dizer com isso? Se fosse integração...” (coordenadora do GESP, linha 372)

Para os restantes entrevistados, a expressão *inserção profissional* não causa estranheza e parece ser familiar, procurando os sujeitos explicitar o seu significado sem pôr em causa a sua utilização.

Uma segunda observação inicial relaciona-se com a circunstância de, ao nível das representações dos actores entrevistados, a concepção da *inserção profissional* como momento de obtenção de um qualquer emprego não ter qualquer significado. Embora o momento em que se passa de estudante para trabalhador possa ter alguma importância, a inserção profissional corresponde, para os nossos entrevistados, a algo que decorre no tempo e que não pode ser identificado de forma simples a partir de critérios uniformes e objectivos.

⁶⁰ Esta opção justifica-se pelo facto de, como vimos na Parte II, a identificação do final do período de inserção profissional ser um aspecto que levanta muitas dificuldades.

“No momento em que entra... em que acaba o curso e entra para um emprego! Depois é tudo um processo, não é? Mas essencialmente a pessoa já passou da parte de estudante para a parte profissional. E vai depois a pouco e pouco, a partir daí já está inserida.” (Empregador, Empresa 4, linha 381)

“Estar a fazer, digamos assim, a desenvolver uma actividade que lhe desse gosto, que correspondesse um pouco às expectativas...” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 519-520)

“Eu acho que é mais a partir do momento em que nós sentimos que o nosso trabalho está a ser útil no local onde nós trabalhamos, há uma inserção profissional.” (Marta, Engenheira do Ambiente, linhas 1479-1480)

Aliás, verifica-se a existência de uma multiplicidade de dimensões que impossibilitam a identificação de um critério único e objectivo (por exemplo a obtenção de emprego) a que todos os sujeitos se referenciem para caracterizar e definir a *inserção profissional*. De facto, a análise das respostas revela-nos a existência de cinco temas centrais que estão subjacentes aos discursos dos vários entrevistados sobre *inserção profissional*:

- a articulação/adaptação/resposta a exigências e a características do posto e organização de trabalho;
- a integração numa organização de trabalho, significando boa relação com os colegas de trabalho;
- reconhecimento do desempenho profissional por parte da organização de trabalho, nomeadamente através do estabelecimento de um contrato de trabalho;
- a satisfação e realização pessoal e profissional do diplomado;
- capacidade de desempenhar uma actividade profissional qualquer que ela seja.

Podemos perceber que os três primeiros temas se centram na inter-relação entre indivíduo e organização de trabalho, enquanto os dois últimos se referem sobretudo a dinâmicas pessoais do próprio diplomado.

Em síntese, a análise destes dados revela-nos que a expressão *inserção profissional* é aceite pela generalidade dos entrevistados, muito embora a delimitação do seu significado não se resume simplesmente à obtenção de um qualquer emprego.

Por um lado, a *inserção profissional* é entendida como algo que só acontece após algum tempo e que não pode ser definida a partir de critérios objectivos e universais. Por outro lado, é de salientar que aspectos subjectivos ligados a dinâmicas pessoais de satisfação e/ou

realização profissional ou reconhecimento da capacidade de desempenho de uma actividade profissional são dimensões relevantes, nas concepções dos sujeitos, para definir *inserção profissional*.

Traços de diferenciação das representações sobre a inserção profissional

É de notar, também, que os vários temas acima identificados são mobilizados pelos entrevistados nas definições apresentadas consoante o seu posicionamento face à inserção profissional.

Aqueles que foram entrevistados enquanto empregadores de diplomados de ensino superior tendem a enfatizar os aspectos contidos no tema referente à adaptação e articulação com necessidades e exigências do posto e organização de trabalho. Quer dizer, parecem veicular um entendimento de *inserção profissional* enquanto correspondência entre indivíduo (com a sua formação, motivação, experiência,...) e posto de trabalho que tem de desempenhar.

“Quando dá resposta ao trabalho que se exige” (Empregador, Empresa 1, linha 228)

“A pessoa só está inserida profissionalmente quando... está adaptada ao posto de trabalho...” (Empregador, Empresa 3, linhas 624-625)

“Penso que quando está numa posição na empresa ou numa função que tenha a ver com a sua formação... com a sua motivação... com a sua experiência...” (Empregador, Empresa 6, linhas 447-449)

Os diplomados entrevistados referem sobretudo, enquanto critérios de inserção profissional, a realização pessoal dos próprios, bem como a integração e reconhecimento por parte da organização de trabalho. Alguns diplomados referem-se ao estabelecimento de um contrato com uma organização profissional que signifique o reconhecimento pelo trabalho e capacidades do diplomado. Ou seja, importa notar que a relevância da obtenção de emprego para delimitar a *inserção profissional* não tem significado para os diplomados por si mesma, mas sim enquanto sinal de que as entidades empregadores reconhecem a capacidade do diplomado de desenvolver uma actividade profissional.

“Para mim é quando acaba o estágio e... tem o primeiro contrato de trabalho que pode ser a termo certo de 1 ano, mas eu acho que aí acaba a inserção profissional. (...) O contrato é uma forma orgânica... de reconhecimento. Quando eles reconhecem e dizem assim: «sim senhor, fizeste um bom

trabalho, podes continuar! Tens futuro!» Então aí acho que estamos inseridos profissionalmente!” (Pedro, Engenheiro de Produção Industrial, linhas 1451-1452 e 1467-1469)

“É exactamente quando começa o seu primeiro contrato, em que realmente... eu acho que a empresa aí já dá algum valor a essa pessoa! (...) eu acho que a pessoa só está inserida realmente quando está com o seu contrato, com o seu curso acabado e com a sua função já... a desempenhar a sua função.” (Maria, Engenheira de Produção Industrial, linhas 1219-1221 e 1228-1230)

“Acho que, em primeiro lugar, acho que a pessoa se deve sentir realizada com o trabalho que está a fazer.” (Alberto, Engenheiro Mecânico, linhas 372-373)

Por seu turno, os académicos deixam transparecer uma concepção de *inserção profissional* como estando ligada aos aspectos da realização pessoal e profissional dos sujeitos e à capacidade de desempenho de uma actividade profissional que permita ao diplomado alguma *segurança* e mobilidade profissional.

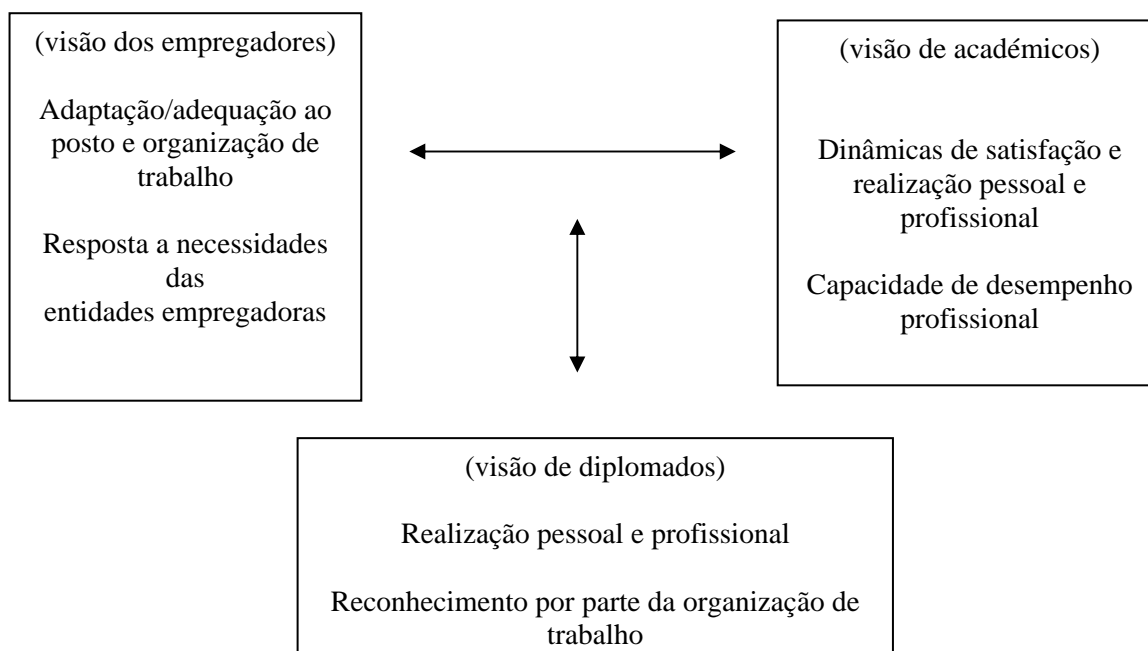
“Eu acho que ele está inserido profissionalmente quando estiver finalmente a fazer uma coisa... que goste!” (Presidente do Conselho Pedagógico, linhas 511-512)

“E depende da segurança que a pessoa sinta em relação ao posto de trabalho e ao seu posicionamento na empresa.” (Responsável do GESP, linhas 377-378)

“Quando se sente feliz com aquilo que faz e quando sente que tem... uma formação que lhe permite, que lhe permite... mudar de emprego com alguma facilidade” (Director da FCT; linhas 304-306)

Em traços gerais, é assim de sublinhar que os três grupos de actores poderiam ser situados num continuum em que se define *inserção profissional* como resposta a características dos postos e organizações de trabalho num extremo (caso dos empregadores), por oposição a um outro extremo que se centra nas dinâmicas pessoais de realização e satisfação pessoal e/ou de capacidade de desempenho profissional (caso dos académicos). Numa posição intermédia, os diplomados tendem, de algum modo, a combinar estes dois extremos. De notar que se trata de uma tentativa de sistematização que exprime tendências gerais e não pode fazer-nos esquecer que, por exemplo, existem empregadores que referem a questão da realização pessoal como indicador de *inserção profissional*.

Figura 5 - Dimensões das Representações sobre Inserção Profissional



Em síntese, em nosso entender estes resultados significam que a concepção da *inserção profissional* enquanto obtenção de emprego em que se articula diploma e posto de trabalho, a qual é um conceito operacional de muitos diagnósticos empíricos de situação, não encontra correspondência ao nível das representações dos entrevistados neste estudo.

Na verdade, verifica-se que o significado de *inserção profissional* tende a ser distinto consoante o posicionamento dos actores neste processo. Ou seja, os empregadores enfatizam os aspectos da resposta/adequação a necessidades do mundo do trabalho; os académicos centram-se na realização pessoal e profissional e na capacidade de desempenho profissional; os diplomados sublinham, para além das dinâmicas pessoais de realização e satisfação, elementos que dizem respeito ao reconhecimento da sua capacidade de desempenho por parte das organizações de trabalho.

Nota Conclusiva: Principais características do processo de inserção profissional de diplomados da FCT

Nesta parte do trabalho, apresentamos os resultados do estudo de caso realizado sobre o processo de inserção profissional de diplomados da FCT. Tal como é característico de um estudo de caso, não se pretende que estes dados sejam generalizáveis⁶¹, dando indicações sobre a forma como se processa a inserção profissional dos diplomados universitários e/ou de ensino superior em geral.

Ainda assim, procuramos, sempre que possível, estabelecer comparações entre os dados obtidos na nossa investigação e os resultados de outras pesquisas sobre a mesma temática concretizadas a nível nacional e internacional. Com tal procedimento, pretendemos identificar alguns pontos de convergência e de divergência entre o processo de inserção profissional de diplomados da FCT e os mesmos processos vivenciados por diplomados de outras instituições de ensino superior.

No entanto, em nosso entender, o principal contributo dos resultados do estudo de caso é o facto de permitirem um aprofundamento da reflexão e da compreensão em torno da temática central desta investigação: a inserção profissional de diplomados do ensino superior. Como temos oportunidade de clarificar na Conclusão Geral, a leitura dos dados empíricos tem assim, em conjunto quer com a construção do enquadramento teórico e conceptual quer com a explicitação do contexto actual da inserção profissional de diplomados, um valor significativo para ajudar a responder às questões e objectivos da investigação.

O percurso académico dos diplomados da FCT

No grupo de diplomados da FCT em estudo, a escolha do curso de licenciatura concluído nesta instituição tende a corresponder aquela que foi a sua primeira opção no momento do acesso ao ensino superior. Há um número de casos significativo em que, embora o curso da FCT concluído não tenha sido a primeira opção, foi pelo menos uma alternativa que os sujeitos não abandonaram após o ingresso e matrícula nesta instituição universitária. É

⁶¹ Uma das características distintivas do estudo de caso é permitir um aprofundamento da compreensão e não uma generalização estatística de resultados, como explicitamos nos pontos 2 e 3 do Capítulo 2.

também de registar que, após a conclusão do curso de licenciatura, a maior parte dos diplomados tendem a manifestar-se globalmente satisfeitos com a opção realizada.

Apesar de satisfeitos com a escolha do curso da FCT, importa notar que quase metade dos diplomados afirmam ter ultrapassado o tempo curricular aconselhado para concluir a licenciatura. Neste grupo encontramos mais homens do que mulheres, bem como mais diplomados que vieram a terminar os cursos com médias mais baixas, o que indica que o prolongamento do tempo curricular não se traduz, tendencialmente, na obtenção de notas médias de licenciatura mais elevadas.

As razões para esta demora na conclusão da licenciatura são atribuídas, principalmente, a dificuldades em ter aproveitamento escolar, o que poderá, nomeadamente, estar relacionado com a adaptação ao funcionamento escolar universitário. De facto, registamos, com base em documentos referidos anteriormente, a preocupação dos órgãos directivos da FCT com o combate ao insucesso escolar que começa logo nos primeiros anos dos planos curriculares das licenciaturas.

Os dados que acabamos de sintetizar permitem traçar um *perfil académico*, muito sucinto, do grupo de diplomados em estudo. Tratam-se de sujeitos que, na maior parte dos casos, optam pela FCT como primeira opção ou que, pelo menos, não abandonam esta alternativa quando ingressam nesta instituição de ensino ainda que esta não seja a sua primeira opção. Não obstante, quase metade dos diplomados em estudo demoram mais do que o tempo curricular mínimo aconselhado a concluir a licenciatura.

Importa referir, ainda, que os resultados da nossa investigação nos permitem colocar a hipótese de que aspectos relacionados com as saídas e futuros profissionais venham assumindo um peso crescente nas justificações apresentadas para optar pela frequência do ensino superior, embora não se conclua que as mesmas sejam determinantes.

Tal situação deverá, em nosso entender, ser entendida como consequência da visibilidade social e pública crescente da questão do desemprego dos diplomados de ensino superior. Repare-se que, neste domínio, os dados relativos aos diplomados de ensino superior no seu conjunto (Odes, 2002) apontam para um destaque ainda maior dos aspectos profissionais na justificação das escolhas escolares, por comparação com os diplomados da FCT em estudo.

No que diz respeito às razões apontadas para explicar a escolha da FCT, de entre vários estabelecimentos de ensino superior, os diplomados salientam as que se referem à imagem de prestígio e qualidade desta instituição e das suas actividades de ensino. Tal situação deverá, aliás, ser comum entre os alunos que frequentam estabelecimentos universitários públicos (como é o caso da FCT), os quais, de acordo com um estudo sobre o ensino superior português em geral (Balsa et al., 2001), apresentam a reputação e prestígio da instituição de ensino que frequentam como a principal razão para a escolher.

É também de salientar que, na avaliação do tempo em que frequentaram a FCT, os diplomados em estudo sublinham que se tratou de um período de construção de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também, o que consideram igualmente importante, de um período de desenvolvimento de capacidades pessoais, crescimento e maturação. O convívio com colegas e docentes e a saída de casa dos pais, quando é necessária para frequentar a universidade, são aspectos que os diplomados identificam como relevantes para esse processo de desenvolvimento pessoal. Este desenvolvimento não deixará de ser benéfico no momento da transição e integração em contextos de trabalho, tal como se sugere num estudo realizado em Inglaterra (Harvey, Moon e Geall, 1997).

A relação entre educação e emprego no caso dos diplomados da FCT

No grupo de diplomados da FCT em estudo, verifica-se que a obtenção do primeiro emprego após a conclusão da licenciatura tende a ser relativamente rápida, por comparação com o que indicam os resultados de outras pesquisas a nível nacional (Odes, 2002) e internacional (Brennan et al., 2001).

É ainda notório que o período de transição entre espaço do ensino e espaço da profissão se caracteriza, tendencialmente, pela acentuada mobilidade profissional nos três anos que se seguem à conclusão da licenciatura. Esta situação não deverá ser específica dos diplomados de ensino superior, uma vez que uma investigação sobre mobilidade ao longo do ciclo de vida (Chagas Lopes, 1989) salienta que a mudança de emprego é mais frequente nos primeiros anos de actividade profissional.

No caso dos diplomados da FCT, o acesso ao emprego tende a estar fortemente dependente, principalmente no caso do primeiro emprego, das redes de conhecimentos pessoais. Este é um aspecto em que os resultados da nossa investigação se distinguem dos de outras pesquisas, a nível quer nacional (Alves, 2001) quer internacional (Brennan et al., 2001), pois dos dados destas últimas este meio de obtenção de emprego não assume um significado tão expressivo.

No domínio dos meios de obtenção e oferta de emprego, importa realçar que a Internet começa a emergir como uma via de comunicação entre quem procura e oferece emprego, bem como realçar o facto de, nas empresas de maior dimensão, se ter detectado a constituição de bases de dados de candidatos a emprego constituídas a partir das candidaturas espontâneas dos diplomados (envio de curricula) e dos contactos directos com alunos e finalistas de instituições de ensino superior. A existência de gabinetes nestas instituições para promover o contacto entre empregadores e alunos/diplomados, de que é exemplo o GESP da FCT, é considerada importante tanto nas empresas como entre os diplomados.

Ainda para caracterizar a transição para o emprego, logo após a conclusão do curso de licenciatura, sublinhe-se que os diplomados que foram estudantes a tempo inteiro durante o último ano do curso e tiveram notas médias finais mais elevadas, tendem a viver tempos mais longos de espera até à obtenção de emprego.

Todos estes elementos permitem delinear o *perfil de acesso ao emprego* dos diplomados da FCT, no sentido em que se trata de um período não só relativamente curto, sobretudo no caso dos que exerceram actividade profissional no último ano do curso, como também marcado por mudanças de emprego bastante frequentes e tendencialmente dependente de redes de conhecimentos pessoais (principalmente no caso do primeiro emprego). Importa, também, caracterizar a relação entre educação e emprego no caso dos diplomados da FCT com base num conjunto de indicadores que nos permitem aferir a *qualidade* do emprego.

Assim, note-se que as situações de desemprego afectam um número muito reduzido de diplomados, sendo pouco frequentes e tendendo a ter uma duração curta (raramente ultrapassam os 12 meses). Estas situações de desemprego, parecem decorrer mais de constrangimentos e dificuldades no acesso ao emprego do que de estratégias próprias dos diplomados no sentido de se manterem inactivos.

Relativamente à precariedade dos percursos profissionais dos diplomados em estudo, constata-se que a mesma é notória nos anos imediatamente a seguir à conclusão da licenciatura, abrangendo quase metade dos diplomados, mas tende a atenuar-se com a passagem do tempo. De salientar que esta situação decorre, em parte, das estratégias de recrutamento dos empregadores, os quais, sobretudo em entidades de maior dimensão, parecem optar pelo recrutamento a prazo de recém - licenciados para suprir lacunas pontuais sentidas nas suas organizações de trabalho.

Também com a passagem dos anos após a conclusão da licenciatura tendem a elevar-se, como seria de esperar, os níveis médios de remuneração, não só em resultado de aumentos salariais que acompanham a inflação, mas também na sequência da progressão profissional dos diplomados. Esta tendência não deverá ser específica dos diplomados da FCT, tendo vindo a ser constatada nos estudos realizados a nível nacional e para a globalidade do ensino superior português (Odes, 2002 e 2000).

Por fim, é de notar também que os diplomados em estudo se inserem mais frequentemente em empresas de grande dimensão e na Administração Pública e que esta tendência se acentua com a passagem dos anos após a licenciatura. A nossa hipótese é a de que tal situação seja característica, em especial, da realidade portuguesa. Isto porque uma pesquisa sobre os diplomados do ensino superior português em geral (Odes, 2002) apresenta conclusões semelhantes, mas numa pesquisa a nível europeu (Brennan et al., 2001) indica-se que o sector privado é claramente o principal empregador de diplomados de ensino superior.

Tendo em conta o quadro de caracterização que temos vindo a delinear, não nos parece estranho que a obtenção de um diploma de ensino superior seja vista como uma forma de facilitar a obtenção de emprego, de acordo com a maior parte dos diplomados da FCT em estudo. De modo semelhante, constata-se que a ideia habitualmente veiculada no sentido de aumento do desemprego dos diplomados de ensino superior não é aceite, de forma consensual, por nenhum dos três grupos de actores entrevistados (diplomados, empregadores e académicos). Os entrevistados salientam, além disso, que a vivência de situações de desemprego afecta desigualmente os diplomados das várias áreas disciplinares (dispondo os diplomados de Engenharia de condições mais vantajosas no acesso ao emprego).

Esta *descrença* nas enormes proporções do desemprego de diplomados e no seu carácter transversal a todas as áreas disciplinares é, aliás, confirmada pelos resultados de pesquisas realizadas a nível nacional (Odes, 2002 e 2000) e internacional (Ocde, 1993).

A relação entre educação e trabalho no caso dos diplomados da FCT

No grupo de diplomados da FCT em estudo, parece existir alguma correspondência entre a área de estudos e o domínio de actividade profissional, na medida em que a maior parte dos sujeitos consideram que estas são coincidentes. A afirmação, na maior parte dos casos, de que há correspondência entre área de estudo e de actividade profissional é também constatada em duas outras pesquisas realizadas no nosso país (Odes, 2002; Alves, 2001).

Contudo, tal não significa que o diploma confira, por si só e imediatamente após a conclusão do curso, a capacidade para desempenhar, de modo competente, uma qualquer actividade profissional. A análise das representações dos entrevistados (diplomados, empregadores e académicos) contribuiu para a noção de que a formação académica inicial constitui uma primeira etapa na construção da capacidade de desempenho profissional.

Na verdade, é identificada uma clara dicotomia entre espaço da universidade e espaço da profissão, associando-se a *teoria* ao primeiro e a *prática* ao segundo, o que tende a ser visto como *natural* e *inevitável* no actual contexto de mudança económica e profissional rápida e constante. São também mencionadas lacunas na formação académica inicial (designadamente, ao nível das línguas e dos conhecimentos de informática na óptica do utilizador), bem como a existência de um desfasamento entre as competências e conhecimentos mais importantes e mais desenvolvidos no espaço da universidade e no espaço da profissão. É, ainda, de assinalar o desconhecimento dos diplomados sobre normas, comportamentos, comunicação e relacionamento internos, cultura e valores das organizações de trabalho.

Por todas estas razões, quer a frequência de formação formal após a licenciatura quer a aprendizagem que decorre da experiência ao longo do percurso profissional, contribuem para tornar o diplomado mais competente e capaz de desempenhar as suas actividades de trabalho após a conclusão da licenciatura.

No que diz respeito à primeira, importa registar que a frequência de formação após a licenciatura tende a ser mais comum entre os que trabalham em empresas de maior dimensão e depois de os sujeitos já terem alguns anos de experiência profissional. Também é de notar, que os diplomados pretendem mais frequentemente aceder a formação de tipo profissionalizante e especializada do que a formação académica, privilegiando sobretudo a área da Informática. A procura deste tipo de formação parece, além disto, ser mais comum nos grupos que esperam mais tempo até à obtenção de emprego (nomeadamente, as mulheres e os diplomados com notas mais elevadas).

No que se refere à aprendizagem através da experiência, é de registar que detectamos alguma dificuldade, por parte dos entrevistados (empregadores e diplomados), em explicitar *o que se aprende*, mas após algumas pausas e hesitações as respostas dos sujeitos conduzem-nos a identificar três planos diversos: conhecimentos técnicos e teóricos, capacidades não técnicas e conhecimentos sobre as próprias organizações de trabalho e seus processos produtivos.

O reconhecimento de que a construção da capacidade de desempenho profissional é progressiva encontra-se, em nosso entender, associado à circunstância de os académicos entrevistados defenderem, todos eles, um modelo de formação académica inicial mais geral, deixando a especialização para depois da licenciatura.

Não obstante, uma análise mais aprofundada dos discursos dos académicos entrevistados, revela-nos que não há consenso em torno dos contornos dessa formação inicial de carácter geral. De facto, existem posicionamentos que defendem que se trata sobretudo de insistir na dimensão relativa aos conhecimentos de tipo teórico e disciplinar, enquanto outros sublinham a importância de equacionar as actividades lectivas e formas de funcionamento da universidade no seu conjunto com o objectivo de desenvolver capacidades e atitudes pertinentes para a vida futura dos diplomados. Trata-se, neste segundo caso, de uma visão mais abrangente, menos limitada ao domínio cognitivo e mais centrada no desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

Parece ser comum aos académicos entrevistados a ideia de que é necessário efectuar algumas mudanças nas actividades lectivas (planos curriculares, estratégias pedagógicas, etc.) e na forma de funcionamento da instituição universitária (cumprimento de regras e prazos das actividades lectivas, por exemplo), de modo a melhorar a preparação dos alunos para a vida

(profissional). Esta necessidade de mudança está latente e ainda não se concretizou plenamente na FCT por razões variadas, ligadas quer aos modos de funcionamento interno da própria instituição (designadamente o “corporativismo” dos departamentos), quer a condicionalismos externos (como, por exemplo, os que se relacionam com a atribuição de financiamento por parte do poder central).

Outro dos pontos que permanece pouco consensual entre os académicos corresponde ao grau de importância a conferir às preocupações com a preparação para a vida profissional, no quadro das actividades da instituição universitária. Existe quem defenda que aquelas devem ter um papel central nas decisões sobre a orientação das actividades académicas e existe quem discorde profundamente deste posicionamento, afirmando, de modo oposto, que a universidade não deve orientar-se por este tipo de preocupações.

Também associada, em nosso entender, ao reconhecimento de que a *construção da capacidade de desempenho profissional é progressiva*, está a constatação de que os critérios utilizados nos processos de recrutamento de licenciados pelos empregadores tendem a traduzir uma certa desvalorização das notas finais de licenciatura.

Na verdade, a conclusão da licenciatura com uma determinada nota média final não parece ser um critério relevante para os empregadores. Já o conhecimento sobre em que instituição esse diploma foi obtido constitui, para alguns deles, um elemento a ter em conta em função do conhecimento prévio (e respectiva avaliação do desempenho) de outros diplomados da mesma instituição. Porém, o que parece ser essencial para os empregadores é a avaliação de capacidades não técnicas, as quais são fundamentais para a integração dos sujeitos nas organizações de trabalho e para o inter-relacionamento pessoal.

De notar que o processo de selecção e recrutamento obedece a uma estrutura semelhante nas várias empresas analisadas, incluindo a análise curricular e a entrevista com os candidatos. Este processo é mais complexo, em número e tipo de análises e entrevistas, no caso das empresas de maior dimensão que possuem departamentos especificamente orientados para o recrutamento e selecção de pessoal, podendo incluir provas de grupo e entrevistas nas áreas técnica e de recursos humanos.

Por fim, ainda explicitando a relação entre educação e trabalho no caso dos diplomados da FCT, não queremos deixar de notar que encontramos indícios na nossa investigação de que o crescimento do número de licenciados tem vindo a significar uma alteração do tipo de actividades profissionais, tarefas e funções que os mesmos desempenham. Na verdade, os diplomados são chamados a desempenhar tarefas e funções já existentes, mas também tarefas e funções em áreas completamente novas nas entidades empregadoras (designadamente ligadas ao Ambiente e à Qualidade) e ainda tarefas e funções que não eram anteriormente desempenhadas por diplomados de ensino superior.

É tendo em conta este último elemento que, numa pesquisa realizada em Inglaterra (Harvey, Moon e Gealll, 1997), se recomenda que os diplomados têm de estar atentos a possibilidades de emprego em sectores e actividades profissionais que, num passado não muito distante, não eram tradicionalmente ocupados por diplomados de ensino superior.

A vivência do período de transição entre espaços da universidade e da profissão

Para a grande maioria dos diplomados da FCT em estudo, os contactos com o mundo profissional antes e durante o curso são reduzidos ou mesmo inexistentes, especialmente no grupo das mulheres e entre os que concluem com notas de licenciatura mais elevada. Nestas condições, o primeiro emprego tende a ser, para a maior parte, o momento do primeiro contacto com o mundo profissional e com as organizações de trabalho.

Ora, é nesta última circunstância que parecem ter origem as maiores dificuldades sentidas no período de transição para o espaço profissional, o qual é visto pelos diplomados como uma fase que envolve mudanças, designadamente a nível pessoal, e em que por vezes não há correspondência entre as expectativas prévias e a realidade que encontram após o curso.

De notar, que as dificuldades são especialmente salientadas nos discursos dos diplomados que concluíram as licenciaturas há mais tempo, o que nos leva a inferir que os recém – licenciados (com apenas um ou dois anos de experiência após a conclusão do curso) poderão não ser, na maior parte dos casos, os sujeitos mais indicados para avaliar de forma mais completa este período de transição e as mudanças que envolve. Ou seja, os recém – licenciados poderão não ter ainda um distanciamento suficiente para reflectir de modo mais aprofundado sobre o

período de transição, tendendo a descrevê-lo como uma fase que não apresenta qualquer dificuldade.

De qualquer modo, em termos globais, é de registar o elevado grau de satisfação dos diplomados em estudo relativamente à forma como tem decorrido a transição para o espaço profissional, valorizando com grande destaque aspectos ligados às dinâmicas de realização pessoal e profissional e outros relacionados com a utilidade e interesse das actividades que desempenham.

Com efeito, na visão dos diplomados, a inserção profissional engloba não só o acesso ao emprego com as suas características e condicionantes, mas também as dinâmicas de realização e satisfação pessoal e profissional, bem como elementos referentes ao reconhecimento da sua capacidade profissional por parte das entidades empregadoras. Para os empregadores, é atribuída relevância a aspectos relacionados com a resposta e adequação a necessidades do posto de trabalho e das organizações profissionais. Quanto aos académicos, destacam-se os elementos relativos à realização pessoal e profissional e à capacidade de desempenho profissional dos diplomados.

Isto significa, por um lado, que as representações sobre inserção profissional são, de certo modo, influenciadas pelos posicionamentos dos actores no processo. Por outro lado, estas representações revelam que o conceito de inserção profissional é, no entendimento dos actores entrevistados, um conceito multidimensional que dificilmente poderá ser avaliado a partir de critérios objectivos e universais (como, por exemplo, a obtenção de um qualquer emprego).

Importa, também, notar que o modo como é vivido este período de transição apresenta algumas diferenciações consoante os grupos a que os diplomados pertencem, pelo que não se pode atribuir ao diploma de ensino superior um valor universal na transição para o mundo económico e profissional.

Por exemplo, só em alguns cursos de licenciatura (Química Aplicada, Matemática - ramo de Estatística, Engenharia dos Materiais) se verifica que os diplomados não conseguiram, até ao momento, uma situação contratual mais estável, quer dizer, nestes grupos de diplomados a maioria ainda não tem um contrato sem termo. Verifica-se também que, em alguns grupos de diplomados (Engenharia Informática, Matemática – ramo de Actuarias e Engenharia de

Produção Industrial), se registam os mais curtos tempos de espera até à obtenção de emprego, por contraste com os diplomados de Matemática – ramo de Investigação Operacional que vivem, tendencialmente, os tempos de espera mais longos até à obtenção de emprego.

Um outro exemplo encontra-se na constatação de que os diplomados que concluíram o curso com notas mais elevadas tendem a esperar mais tempo até à obtenção de emprego e não usufruem, na sua maior parte, de condições contratuais mais estáveis do que os diplomados que terminaram com notas médias mais baixas. Tratam-se de tendências que se verificam mas que são classificadas como ligeiras, pelo que não é possível associar de forma inequívoca nota média de licenciatura e características dos percursos profissionais, como vimos anteriormente.

No entanto, o exemplo mais evidente de que o diploma de ensino superior não tem um valor universal, encontra-se nas diferenças que se verificam entre diplomados e diplomadas. De facto, à semelhança do que outras pesquisas também registam (Odes, 2002; Brennan et al., 2001; Alves, 2001 entre outras), são muito claras as diferenças entre os percursos profissionais dos diplomados consoante os mesmos sejam protagonizados por homens ou por mulheres.

No caso dos diplomados da FCT em estudo, é notório que nos percursos das mulheres é menos habitual o contrato sem termo e o trabalho por conta própria, sendo mais comum o trabalho a tempo parcial e com um nível salarial médio mais baixo. As condições de emprego das diplomadas tendem a tornar-se ainda menos favoráveis, quando comparadas com as dos colegas homens, com a passagem dos anos após a licenciatura. É constatável que este conjunto de tendências são percebidas pelas diplomadas, reflectindo-se em níveis de satisfação global com o percurso profissional inferiores aqueles que se registam entre os diplomados.

Por fim, ainda sobre a forma como é vivido o período de transição entre espaços da universidade e da profissão, importa registar que este parece ser acompanhado pela constituição de núcleos conjugais autónomos por parte dos diplomados. Os cônjuges dos diplomados têm, geralmente, níveis de escolaridade médios mais elevados do que os seus pais e famílias de origem, sendo em grande parte dos casos também diplomados de ensino superior. Saliente-se, também, que se uma grande parte dos diplomados em estudo já era originária, antes da frequência da FCT, da Área Metropolitana de Lisboa, esta região é

Parte III – Os resultados do trabalho empírico

reforçada, após o diploma, pois verifica-se que diplomados originários de outras regiões aqui fixam residência.

CONCLUSÃO GERAL

No momento em que iniciamos a escrita desta parte conclusiva do nosso trabalho, significando que nos aproximamos do final de um percurso investigativo que nos ocupou (o tempo e a atenção) durante os últimos anos, sentimos a necessidade de efectuar um balanço sobre os contributos do mesmo para o aprofundamento e compreensão da temática da inserção profissional de diplomados de ensino superior.

Capítulo 10 - O processo de inserção profissional de diplomados de ensino superior: síntese final da investigação realizada

Consideramos essencial, nesta fase final do trabalho, efectuar uma síntese dos resultados da pesquisa (empírica e teórica) realizada, tendo em conta os elementos de resposta que permitem avançar para as três questões de investigação que a orientaram: o que é/o que significa a inserção profissional de diplomados?; como se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior?; como se prepara, no contexto do ensino superior, para a inserção profissional na vida activa?

Os elementos de resposta que sistematizamos em seguida têm um carácter certamente provisório e parcelar, traduzindo, por vezes, aspectos que parecem consensuais no quadro da investigação realizada e no confronto com outras pesquisas e, outras vezes, aspectos sobre os quais permanecem dúvidas e interrogações.

A opção de sistematizar conjuntamente os resultados da investigação teórica e empírica tem por base a estratégia da nossa pesquisa, de acordo com a qual se procuraram obter contributos, simultaneamente, nos planos teórico e empírico para a compreensão do objecto de estudo. Não se tratou, assim, de estabelecer um quadro teórico à luz do qual observar a realidade, mas antes de percorrer um caminho de investigação através do trabalho de pesquisa quer no plano teórico quer no plano empírico, beneficiando da interacção entre ambos¹, com a finalidade de melhor compreender a temática em análise.

¹ Existiram momentos em que a pesquisa empírica nos conduziu a procurar e ou a aprofundar determinadas visões teóricas e disciplinares que nos pareceram úteis para uma melhor compreensão da realidade, mas noutros momentos foram extremamente importantes as reflexões no domínio teórico e analítico para orientar as opções de recolha, tratamento e interpretação de informação empírica.

1 - O que é/o que significa a inserção profissional de diplomados?

A concepção de inserção profissional enquanto obtenção de um emprego, num dado momento em que se articula diploma e posto de trabalho, não encontra correspondência nem confirmação seja ao nível empírico (aferido através da análise das representações dos sujeitos entrevistados sobre esta matéria) seja no plano teórico (quer dizer, no quadro das propostas teóricas mais recentes sobre o conceito de inserção profissional e sobre as relações entre educação e trabalho/emprego). Deste modo, a investigação realizada traduz um entendimento da inserção profissional que comporta *sete* traços distintivos.

Em *primeiro* lugar, a inserção profissional de diplomados de ensino superior é entendida, no nosso trabalho, como uma temática que se enquadra no campo de investigação das *relações entre educação e trabalho/emprego*. Tendo em conta a pesquisa teórica e empírica realizada, estas relações são apercebidas sob a forma de uma *interacção*, ou seja, não existe uma determinação da educação sobre o trabalho/emprego ou o inverso, mas sim uma situação de influência recíproca entre ambos.

Nestas condições, a *inserção profissional é resultado da interacção entre condições de educação e condições de trabalho/emprego*. Isto mesmo se torna evidente com a análise de diversas propostas e abordagens teóricas, quer da inserção profissional quer das relações entre educação e trabalho/emprego, bem como com a constatação, a nível empírico, de que as estratégias de oferta e de procura de emprego não são independentes, influenciando-se mutuamente.

Em *segundo* lugar, sublinha-se que a interacção entre condições de educação e condições de trabalho/emprego não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos, independentemente das suas características pessoais e sociais. Ou seja, esta investigação revela indícios de que o diploma de ensino superior não tem um valor universal, estando a sua utilização dependente de diversos factores, tais como o facto de o diplomado ser homem ou mulher, a zona onde reside, ter concluído os estudos neste ou naquele estabelecimento de ensino e nesta ou naquela área disciplinar, as dinâmicas pessoais de socialização e de construção identitária, para referenciar apenas os elementos que mais se evidenciaram no decorrer da pesquisa. Desta forma, a *inserção profissional surge como resultado da interacção entre condições de*

educação, condições de trabalho/emprego e, ainda, características e dinâmicas pessoais e sociais dos diplomados.

Em *terceiro* lugar, acresce ainda que a interacção entre educação, trabalho/emprego e dinâmicas pessoais e sociais dos diplomados não pode ser vista independentemente do espaço e do tempo em que tem lugar. Quer dizer, para melhor compreender *os processos de inserção profissional*, importa não esquecer que os mesmos *se inscrevem num dado contexto social, económico e político*, o qual importa considerar e analisar. Neste sentido, e no caso concreto da presente investigação, interessa analisar a evolução e actual situação do ensino superior, bem como as tendências evolutivas do mundo económico e profissional.

Em *quarto* lugar, é de realçar o facto de termos detectado que *as representações dos entrevistados face à inserção profissional tendem a variar em função dos grupos de actores em análise* (empregadores, académicos ou diplomados). Assim, reforça-se a pertinência de uma concepção de inserção profissional construída na intersecção dos vários actores nela intervenientes, na medida em que ter em consideração apenas um ou dois destes actores pode revelar-se perigosamente limitativo, ademais se o nosso objectivo for o de captar a multidimensionalidade dos processos de inserção profissional.

Em *quinto* lugar, *a inserção profissional emerge como algo que envolve um conjunto alargado de dimensões*. Algumas de carácter mais objectivo e outras de natureza mais subjectiva, algumas mais relacionadas com a correspondência entre educação e actividades de trabalho, outras mais directamente centradas nas condições contratuais de emprego e outras ainda mais ligadas às dinâmicas pessoais de socialização e de construção identitária. Assim sendo, a inserção profissional é entendida como um processo no sentido *sincrónico*, na medida em que é perspectivada como um fenómeno *multidimensional*. No caso da presente investigação, consideramos três dimensões de análise da inserção profissional: relação entre educação e emprego, relação entre educação e trabalho e vivência da transição entre educação e trabalho/emprego.

Em *sexto* lugar, um outro elemento de importância central consiste na ideia de que *a inserção profissional de diplomados não ocorre num momento preciso, mas pressupõe a existência de um período mais ou menos alargado de tempo* até que a mesma se verifique. Do ponto de vista do trabalho teórico isto mesmo se torna evidente com a introdução de um conceito de

inserção profissional em que se pressupõe que a mesma deve ser entendida como um *processo*. No quadro do trabalho empírico, igualmente se conclui que, para os sujeitos entrevistados (sejam os empregadores, os académicos ou os próprios diplomados), a inserção profissional é algo que se alcança após um período, mais ou menos longo, que se segue à obtenção do diploma. Assim sendo, a inserção profissional é entendida como um processo no sentido *diacrónico*, na medida em que tende a alongar-se no tempo.

A *delimitação do final e do início do período de inserção profissional* é um dos aspectos que é objecto de controvérsia, admitindo-se uma *multiplicidade de critérios* para essa delimitação. A delimitação do final do período de inserção profissional continua, concluída esta investigação, a constituir um aspecto problemático. Na linha de Vincens (1997), admitimos a existência de critérios de natureza subjectiva (do tipo: situação que corresponde às expectativas prévias ao ingresso no mundo do trabalho) ou objectiva (por exemplo: obtenção de um emprego com um contrato a tempo indeterminado) para esta delimitação, segundo opções fundamentadas pelo investigador de acordo com a concepção de inserção profissional que pretender adoptar no seu trabalho.

A identificação do início do período de inserção profissional pareceu-nos, ao longo da investigação, menos problemática. Assim, reforçamos a noção de que será admissível considerar que o processo de inserção profissional tem início com a obtenção do diploma e a procura de emprego que se lhe segue², muito embora o sujeito já tenha começado a estruturar uma identidade profissional durante o percurso escolar.

Em *sétimo* lugar, há que notar que ao longo deste trabalho, nomeadamente à luz de algumas propostas teóricas de definição da *inserção profissional* apresentadas, surgiu por vezes a dúvida sobre a legitimidade de analisar autonomamente o período de inserção profissional de diplomados. Contudo, a nosso ver, a investigação realizada conduz-nos a sublinhar a pertinência de estudar esta *fase do ciclo de vida* dos indivíduos, cuja *especificidade* resulta da conjugação de três características distintas:

² Esta opção revela-se pertinente, em especial, no contexto português e europeu em que, por contraste com a situação que se verifica na América do Norte, é muito pequeno o grupo daqueles que frequentam o ensino superior e trabalham simultaneamente, tal como referimos noutra lugar da presente dissertação. Os dados recolhidos no âmbito do estudo de caso da FCT enquadram-se nesta tendência genérica constatada a nível nacional e europeu.

- no *plano pessoal*, trata-se do período em que, na maior parte dos casos, o sujeito tem, pela primeira vez, contacto com o mundo do trabalho, enquanto responsável pelo desempenho de uma dada actividade profissional. Esta situação tem implicações nas dinâmicas de socialização e de construção identitária (fase de *estruturação de uma primeira identidade profissional*);
- no *plano educativo*, trata-se do período em que, pela primeira vez, o sujeito aprende a desempenhar uma dada actividade profissional, para a qual o diploma lhe conferiu uma primeira habilitação, bem como tem de integrar-se em organizações e culturas de trabalho (fase de *aprendizagem de inserção*);
- no *plano do emprego*, trata-se do período em que a instabilidade profissional e a precariedade contratual são mais acentuadas, embora as mesmas também se verifiquem em anos seguintes, dependendo de factores diversos como o diploma, a experiência e as oportunidades de trabalho dos indivíduos (fase de *estabilização profissional*).

Em síntese, a investigação contribui para um entendimento da inserção profissional como uma fase específica do ciclo de vida dos indivíduos, em que estão em causa, simultaneamente, dinâmicas de socialização e de construção identitária, dinâmicas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, bem como dinâmicas de integração em organizações de trabalho, para não falar da assunção de novos papéis sociais (no plano familiar, social e profissional).

2 - Como se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior?

Para evitar uma repetição exaustiva de todos os traços característicos do processo de inserção profissional dos diplomados da FCT e do ensino superior em geral, que identificamos ao longo do trabalho, consideramos pertinente organizar a resposta a esta questão em torno de algumas temáticas fundamentais para as quais a mesma remete.

Repensar os discursos alarmistas em torno das dificuldades de inserção profissional dos diplomados de ensino superior

Em nosso entender, a partir da análise empírica realizada com base quer nos dados recolhidos nesta investigação quer em resultados de outras pesquisas, consideramos que se verifica na

actualidade uma atitude *alarmista* que tende a *enfatizar demasiado as dificuldades sentidas pelos diplomados de ensino superior na transição para o espaço profissional*.

Na verdade, o período em que pela primeira vez se contacta com ambientes e contextos profissionais após a conclusão da licenciatura apresenta especificidades, assim como suscita dificuldades próprias que importa explicitar. Porém, os dados recolhidos relativamente aos diplomados da FCT permitem concluir que o período de espera até à obtenção de emprego após a conclusão da licenciatura não é muito longo, bem como o número e duração das situações de desemprego é bastante reduzido. Aliás, o período de espera até à obtenção de emprego é especialmente curto no caso dos diplomados da FCT, tendo em conta o conjunto dos diplomados de ensino superior em geral.

A comparação da situação dos diplomados de ensino superior no plano do emprego com a de grupos de diplomados de outros níveis de ensino tem vindo a evidenciar, como referimos ao longo do trabalho, que os primeiros dispõem de condições de inserção profissional mais favoráveis e vantajosas. No entanto, existem situações de precariedade contratual entre os diplomados de ensino superior, sendo que tais situações se verificam especialmente nos três primeiros anos após a licenciatura, tendendo a diminuir progressivamente nos dois anos seguintes. Esta diminuição é menos significativa no caso dos diplomados da FCT, do que no conjunto dos diplomados do ensino superior em geral.

Num trabalho recente, a comparação entre os resultados de vários estudos sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior realizados em Portugal, permitiu-nos concluir que “estes traços característicos dos percursos de inserção dos diplomados da FCT parecem ser genericamente comuns, embora com algumas pequenas variações percentuais, aquilo que se verifica para os diplomados de outras instituições de ensino superior. (...) a rapidez na obtenção de emprego, o número reduzido de desempregados e a precariedade dos laços contratuais parecem surgir como características marcantes dos percursos de inserção profissional dos diplomados de ensino superior” (Alves, 2002).

Não obstante, o único estudo que conhecemos que permite analisar a evolução da inserção profissional dos diplomados de ensino superior de uma dada instituição, imediatamente após o curso, ao longo dos últimos anos, aponta para um agravamento das condições de inserção profissional deste grupo de diplomados. Com efeito, os estudos realizados na Universidade de

Aveiro, em 1997³ e em 2001⁴, levam os seus autores a concluir que “em termos muito globais, pode dizer-se que o processo de passagem da Universidade para a vida activa se apresenta, tendencialmente, mais instável e mais complexo do que no período temporal anterior ao abrangido por este estudo” (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002, p. 119).

Assim sendo, e tendo também em conta a conjuntura actual de crise económica e de crescimento do desemprego, é importante continuar atento neste domínio para perceber até que ponto as condições de inserção profissional dos diplomados de ensino superior estarão a deteriorar-se significativamente.

Contudo, independentemente do conhecimento sobre a exacta situação dos diplomados de ensino superior perante o emprego, é notório, em nosso entender, que a visibilidade crescente da questão da inserção profissional, nomeadamente a preocupação generalizada em torno do desemprego e da precariedade contratual deste grupo de diplomados, está associada à atribuição de um *peso crescente aos aspectos do emprego e das saídas profissionais nas razões apontadas pelos diplomados para aceder ao ensino superior*. É que, de acordo com os dados recolhidos no nosso trabalho empírico, é possível formular a hipótese de que estes aspectos assumem um destaque cada vez maior nas justificações apontadas pelos sujeitos para acederem ao ensino superior e para, dentro deste, escolherem este ou aquele curso e este ou aquele estabelecimento de ensino.

Nos discursos correntes em torno das dificuldades de inserção profissional dos diplomados de ensino superior, algumas preocupações e argumentos invocados não se centram nas condições de emprego dos sujeitos, mas sim nas suas actividades de trabalho. Designadamente, refere-se nesses discursos que os diplomados de ensino superior não terão muitas dificuldades em encontrar emprego porque aceitam tarefas e funções que são inferiores relativamente ao seu nível de qualificação, protagonizando, em grande parte, situações de sobre – qualificação ou de sub - emprego.

³ O universo do estudo realizado em 1997 é constituído por todos os diplomados na Universidade de Aveiro entre 1984/85 e 1994/95 com morada conhecida num total de 3450; a amostra é composta por 835 diplomados, ou seja, corresponde a 24% do universo (Martins, 2001).

⁴ O universo do estudo realizado em 2001 é constituído por 3372 indivíduos que concluíram os cursos da Universidade de Aveiro entre os anos lectivos de 1995/96 e 1999/00 inclusive; a amostra é composta por 1191 sujeitos, ou seja, corresponde a 35,3% do universo (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

Neste domínio, é de notar que encontramos indícios, no nosso estudo de caso da FCT, de que os *diplomados desempenham postos de trabalho que já existiam anteriormente, novas tarefas e funções emergentes nas empresas* (por exemplo ligadas ao Ambiente e à Qualidade) e ainda *actividades de trabalho para as quais não se exigia anteriormente um diplomado de ensino superior*. Os dados que recolhemos não permitem quantificar cada uma destas situações no universo dos diplomados da FCT, nem saber até que ponto as situações encontradas se verificam também entre os diplomados de ensino superior em geral.

Verifica-se, ainda, que a situação de alguns diplomados se enquadra naquilo que se designa de *absorção* de diplomados de ensino superior através da expansão das tarefas e funções profissionais atribuídas a este grupo no mercado de trabalho, enquanto outros diplomados vivem a tendência para a sua *integração* no mercado de trabalho na medida em que desempenham actividades profissionais que não exigiam anteriormente a posse de um diploma de ensino superior⁵.

Assim sendo, os dados recolhidos permitem, em nosso entender, colocar a hipótese de que o crescimento do número de diplomados de ensino superior possa significar a diversificação das tarefas e funções que ocupam. Esta hipótese é também apoiada pelos resultados de outras investigações, como por exemplo a de Harvey, Moon e Geall (1997) realizada em Inglaterra, em que se recomenda que os diplomados de ensino superior devem estar atentos a *novas* possibilidades de emprego. Em nosso entender, esta situação não tem de ser considerada como uma tendência de evolução indiscutivelmente negativa, na medida em que consideramos que o crescimento do número de diplomados de ensino superior não pode deixar de ter consequências sobre o mercado de trabalho, alterando e diversificando os tipos de funções e de tarefas que estes diplomados desempenham.

Neste sentido, recorde-se que diversos autores (Robertson, 1997, Brown e Scase, 1997, Brennan et al., 1996) sublinham que se assiste, no presente, a uma modificação das carreiras e dos empregos tradicionais dos diplomados de ensino superior⁶. Ou seja, questionam até que ponto as dificuldades de inserção profissional dos diplomados de ensino superior habitualmente referenciadas não constituem, afinal, simplesmente uma consequência quer do

⁵ Para a compreensão mais aprofundada deste aspecto pode consultar-se o ponto 2.2 do Capítulo 4, em que se explicita a proposta de Teichler e Khem (1995) no sentido de distinguir *absorção, integração e polarização* como discursos possíveis sobre a integração dos diplomados de ensino superior no mercado de trabalho.

⁶ Tal como foi referenciado no ponto 2 do Capítulo 4.

crescimento do número de diplomados de ensino superior quer da expansão dos profissionais técnicos e científicos, o que se traduz numa alteração das condições de emprego e das tarefas e funções tradicionalmente desempenhadas por diplomados deste nível de ensino.

Metodologia e critérios de recrutamento de diplomados

O conhecimento da metodologia e dos critérios subjacentes aos processos de recrutamento dos diplomados de ensino superior constitui, a nosso ver, um contributo fundamental para um melhor entendimento das relações entre educação e trabalho/emprego. Neste domínio, os resultados da nossa investigação apontam para a hipótese de que existam assinaláveis diferenças na forma como decorre o processo de recrutamento, consoante a dimensão da empresa que oferece o emprego.

Na verdade, foi identificado um *modelo de processo de recrutamento comum às empresas estudadas*, segundo o qual a análise curricular dá lugar a uma pré-selecção dos candidatos a emprego que são depois chamados para uma entrevista individual que está na base da decisão sobre a sua contratação. Porém, constata-se que este *processo de recrutamento tende a ser mais complexo no caso das empresas de maior dimensão*, que possuem departamentos autónomos destinados ao recrutamento e à selecção de trabalhadores, pois nestas entidades podem ser realizadas mais do que uma entrevista e/ou ainda provas em grupo. Também nas empresas de maior dimensão se verificou a *prática de constituir bases de dados de candidatos*, quer a partir de curricula que lhes são enviados quer com base em contactos prévios com os estabelecimentos de ensino superior (através de apresentações da empresa nas instituições e/ou do contacto com gabinetes de estágios e saídas profissionais).

Noutros termos, embora com a limitação de apenas terem sido estudadas seis empresas, encontramos indícios de que a organização e realização do processo de recrutamento nas empresas de maior dimensão é profissionalizada. Isto, no sentido em que está entregue a departamentos expressamente existentes para esse fim, os quais procuram desenvolver contactos periódicos com instituições de ensino e centralizam as “candidaturas espontâneas”⁷ que lhes são enviadas.

⁷ Esta expressão é utilizada por diplomados e empregadores para designar o envio de cartas de apresentação e/ou curricula para empresas, por parte de quem procura emprego, sem que exista uma oferta expressa de emprego da parte dessas empresas.

Conclusão Geral

Assim sendo, as estruturas existentes nos estabelecimentos de ensino superior para promover os contactos entre quem oferece emprego e quem o procura (diplomados e/ou finalistas) assumem grande importância. No caso da FCT existe uma destas estruturas – o GESP – a funcionar activamente desde 1998 e que foi integrado numa nova unidade orgânica - o CIDI – a partir de 2002. O GESP está especialmente vocacionado para o contacto com as entidades empregadoras, a fim de facilitar a obtenção de emprego por parte de finalistas e diplomados da instituição. Esta unidade orgânica é, aliás, objecto de algumas referências elogiosas por parte de diplomados e empregadores entrevistados no âmbito do estudo realizado.

No processo de recrutamento de diplomados, os *empregadores afirmam não atribuir qualquer importância às notas médias de licenciatura, ainda que a instituição de ensino em que os diplomados estudaram possa ser uma variável a ter em conta eventualmente* (em função do conhecimento prévio da instituição e/ou do recrutamento prévio de diplomados daí provenientes). Ao longo deste processo, os empregadores parecem ter grande preocupação em avaliar as competências não técnicas dos diplomados, relacionadas com as suas atitudes, comportamentos inter – pessoais e capacidade de integração na organização de trabalho.

Por fim, é ainda de salientar que as empresas desenvolvem estratégias diferenciadas consoante pretendem recrutar recém - licenciados ou licenciados já com alguma experiência, preferindo os primeiros quando pretendem suprir lacunas pontuais sentidas nas organizações de trabalho e optando, nestas situações, por os contratar a prazo.

Os diplomados da FCT afirmam que as *redes de conhecimentos pessoais são importantes na obtenção do primeiro emprego* tendendo, com a passagem dos anos após a licenciatura, a perder alguma da sua relevância inicial. Neste domínio, os resultados da nossa investigação contrastam com os de outras pesquisas nacionais (Alves, 2001) e internacionais (Brennan et al, 2001), pois os dados destas últimas apontam para que este meio de obtenção de emprego não seja significativo nem mesmo no caso do primeiro emprego.

Por seu turno, as empresas analisadas consideram que *os meios privilegiados para anunciar ofertas de emprego são os contactos directos com os estabelecimentos de ensino, assim como os anúncios em jornal* que, no entanto, não consideram tão úteis quando se trata de recrutar recém - licenciados. A *Internet* começa também a emergir como um meio de comunicação entre quem procura e quem oferece emprego. Porém, estes dados devem ser considerados com

alguma cautela, pois todas as empresas visitadas neste estudo foram seleccionadas na sequência de contactos frequentes com a FCT, pelo não constituem, certamente, um conjunto representativo da globalidade das empresas.

O valor não universal do diploma de ensino superior no mercado de trabalho

Para melhor compreender a forma como se desenrola o processo de inserção profissional de diplomados da FCT, importa salientar que o diploma de ensino superior, enquanto recurso para estabilização no mercado de trabalho, não tem exactamente o mesmo valor para todos os diplomados, independentemente do seu sexo, curso e nota de licenciatura ou local de residência.

Com efeito, quer os resultados da nossa investigação quer as conclusões de outras pesquisas no mesmo domínio de investigação⁸, tornam muito evidente que *o acesso ao mercado de trabalho e os percursos profissionais nos anos que se seguem à conclusão da licenciatura apresentam diferenças significativas consoante o diplomado seja homem ou mulher.*

No caso dos dados da nossa investigação, concluímos que *os diplomados* parecem ter uma maior probabilidade de protagonizar percursos profissionais em que é mais habitual dispor de contratos sem termo, ter um trabalho por conta própria, trabalhar a tempo inteiro e obter níveis salariais médios mais elevados. Estas tendências parecem, aliás, acentuar-se no momento “três anos após o curso”. As diferenças nos percursos profissionais, consoante o sexo dos diplomados, são percebidas pelos próprios e têm implicações nos seus níveis de satisfação relativamente à forma como tem decorrido o percurso profissional e face à situação profissional actual. Estes níveis de satisfação são menos elevados no caso *das diplomadas*.

A reflexão sobre os dados da nossa investigação, conduz-nos ainda a colocar a hipótese de que estas diferenças nos percursos profissionais devem ser procuradas tanto nas empresas, suas estratégias de recrutamento e gestão de mão - de - obra, como também nas próprias opções e estratégias dos diplomados relativamente à vida profissional, em articulação nomeadamente com a sua vida familiar.

⁸ Podem consultar-se a propósito, no plano nacional, os resultados do Odes (2002) e os trabalhos de investigação de Alves (2001).

Conclusão Geral

A área disciplinar em que se obteve o diploma de ensino superior é também uma variável que parece influenciar a maior ou menor facilidade de acesso ao emprego, bem como as características dos percursos profissionais. No caso da nossa investigação, os dados dizem respeito apenas aos diplomados de cursos de licenciatura da área de Ciências e Tecnologia.

Ainda assim, é possível constatar algumas diferenças consoante os cursos de licenciatura, no sentido em que só em alguns cursos de licenciatura (Química Aplicada, Matemática - ramo de Estatística, Engenharia dos Materiais) se verifica que os diplomados não conseguiram, até ao momento, uma situação contratual globalmente estável, quer dizer, nestes grupos de diplomados a maioria ainda não tem um contrato sem termo. Verifica-se também que, em alguns grupos de diplomados (Engenharia Informática, Matemática – ramo de Actuarias e Engenharia de Produção Industrial), se registam os mais curtos tempos de espera até à obtenção de emprego, por contraste com os diplomados de Matemática – ramo de Investigação Operacional que vivem, tendencialmente, os tempos de espera mais longos até à obtenção de emprego.

No que diz respeito à relação entre a nota média final de curso (mais ou menos elevada) e as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, os *resultados da nossa investigação não permitem identificar uma associação inequívoca entre média de licenciatura e percursos profissionais dos diplomados* após a conclusão da mesma. Nota-se, contudo, que uma média mais elevada não parece significar, para a maior parte, uma situação de estabilidade contratual, traduzindo-se tendencialmente num período de espera mais longo até à obtenção do primeiro emprego. Tal constatação estará relacionada com o facto de que quem começou a exercer uma actividade profissional antes da conclusão dos estudos terminou, na maior parte dos casos, com um média final relativamente baixa, mas tende a viver os mais curtos tempos de espera até à obtenção de emprego.

Por fim, no plano territorial, os dados da nossa investigação apontam para que a obtenção de um *diploma de ensino superior na FCT signifique a opção pela Área Metropolitana de Lisboa como região de trabalho e de residência*. No grupo de diplomados em estudo, mais de metade são originários desta área metropolitana, constatando-se que aqueles que tiveram de mudar de residência para frequentar a FCT vieram, sobretudo, do Alentejo, do Centro Litoral e do Centro Interior. Quer dizer, é muito pequeno o grupo dos sujeitos que vêm de regiões mais distantes da FCT, como sejam o Algarve, o Norte ou os Açores e a Madeira. No entanto,

note-se que na Área Metropolitana de Lisboa passa a habitar um conjunto ainda mais alargado de indivíduos (do que aqueles que daqui são originários) após a conclusão do curso, o que se traduz na ideia de que o diploma encontra nesta região condições mais favoráveis à rentabilização da sua formação académica.

Traços característicos do período de inserção profissional de diplomados de ensino superior

Tendo em conta a forma como se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior na actualidade, identificamos *cinco* traços característicos deste período do ciclo de vida que o distinguem de outras fases do percurso profissional e educativo dos indivíduos.

Com efeito, em *primeiro* lugar constatamos que se trata de um *período em que é muito habitual a precariedade contratual e a mobilidade profissional*, o que não deverá ser específico da situação dos diplomados de ensino superior mas comum a todos quantos ingressam no mercado de trabalho⁹. Aliás, a mudança de emprego parece ser particularmente acentuada nos três anos imediatamente a seguir à conclusão da licenciatura, denotando que existe um período de procura de uma certa estabilização no mercado de trabalho. Na verdade, há mais frequentemente precariedade dos laços contratuais nos três primeiros anos após a licenciatura e a nossa investigação permite colocar a hipótese de que isso acontece, em parte, pelo facto de as próprias empresas (sobretudo as de maior dimensão) desenvolverem estratégias de recrutamento que apostam na contratação de recém - licenciados por um período limitado de tempo sem pretender integrá-los nos quadros de pessoal da empresa (contratos a prazo).

Em *segundo* lugar, trata-se da fase em que ocorre o *primeiro contacto com o mundo do trabalho* após a conclusão do curso, a qual é vivida pelos sujeitos como um *momento de mudança pessoal que envolve dificuldades e frustrações*. De facto, ao contrário do que acontece noutros países, mas em acordo com tendências que se verificam no nosso país e no espaço europeu de uma maneira geral, é muito reduzido o número de diplomados que têm contacto com o mundo do trabalho antes e durante o curso. Os dados da nossa investigação

⁹ Os dados da nossa investigação evidenciam que ao longo dos 5 primeiros anos após o diploma, a mobilidade profissional tende a atenuar-se embora não deixe de se verificar alguma instabilidade e precariedade contratual. Outras investigações demonstram que é sobretudo na fase inicial dos ciclos de vida que a mobilidade profissional é mais acentuada (Chagas Lopes, 1989).

demonstram que entre aqueles que têm contactos com o mundo profissional antes e durante o curso estão mais homens do que mulheres e mais diplomados que terminam com notas de licenciatura menos elevadas.

As dificuldades e frustrações sentidas na fase de inserção profissional são especialmente enfatizadas nos discursos daqueles que há mais tempo concluíram os seus cursos, o que, em nosso entender, é um elemento a ter em conta no delinear metodológico de outros estudos neste domínio. É que a avaliação das dificuldades de inserção profissional, por parte dos seus protagonistas, parece variar em função do número de anos de experiência profissional e, neste sentido, se interrogarmos apenas licenciados há menos tempo poderemos ter uma visão da transição para a vida activa como sendo mais fácil do que se questionarmos indivíduos que concluíram a licenciatura há mais tempo.

Em *terceiro* lugar, com a passagem dos anos após a licenciatura verificam-se outras alterações nos percursos profissionais dos diplomados como sejam a *tendência cada vez mais acentuada para os diplomados se integrarem em empresas de grande dimensão e na Administração Pública, bem como a tendência para os níveis médios salariais se elevarem.*

A este propósito, é importante notar que os dados da nossa investigação conduzem a colocar a hipótese de que a tendência para os diplomados de ensino superior se integrarem em grande número na Administração Pública seja característica, em especial, da realidade portuguesa. Uma pesquisa sobre os diplomados do ensino superior português em geral (Odes, 2002) apresenta conclusões semelhantes, enquanto numa pesquisa a nível europeu (Brennan et al., 2001) se verifica que o sector privado é, claramente, o principal empregador de diplomados de ensino superior.

A tendência para a elevação dos níveis médios de remuneração com a passagem dos anos após a licenciatura não deverá ser específica dos diplomados da FCT, sendo também constatada nos estudos realizados a nível nacional e para a globalidade do ensino superior português (Odes, 2002 e 2000). Em nosso entender, esta tendência não é só o resultado de aumentos salariais que acompanham a inflação, mas também decorre da progressão profissional dos diplomados.

Em *quarto* lugar, o processo de inserção profissional enquadra-se numa dinâmica mais ampla que se identifica através de vários acontecimentos que marcam a *transição de jovem para adulto*, a qual é específica de um determinado momento do ciclo de vida dos indivíduos. No caso da nossa investigação, verifica-se que a constituição de núcleos conjugais autónomos tende a acompanhar, na maior parte dos casos, esta fase de transição para a vida activa.

Em *quinto* lugar, é também de notar que os *diplomados tendem a considerar satisfatória a forma como se desenrolam os processos de inserção profissional que vivenciam*. Essa satisfação fica a dever-se sobretudo, segundo as afirmações dos próprios, a aspectos ligados à *realização pessoal* alcançada no desempenho profissional, bem como ao *interesse e utilidade das actividades profissionais exercidas*. Ou seja, os diplomados parecem atribuir menor importância, na justificação da sua satisfação, aos aspectos relacionados com as condições formais de exercício da profissão, o que parece ser uma característica dos diplomados de ensino superior face aos titulares de outros níveis de escolaridade, de acordo com Brennan et al. (1996).

3 – Como se prepara, no contexto do ensino superior, para a inserção profissional na vida activa?

Os elementos de resposta para esta questão, reunidos no decorrer da investigação, permitem reflectir sobre a forma como é concebida e praticada, no contexto do ensino superior, a preparação para a vida profissional. Não obstante, tratam-se, essencialmente, de dados com um carácter qualitativo, cuja comparação nem sempre é fácil com os resultados de outras investigações.

A construção progressiva da capacidade de desempenho profissional

Entre os actores entrevistados, parece ser consensual a ideia de que o diploma representa apenas a fase inicial de construção da competência profissional, a qual se prolonga posteriormente através dos contributos da experiência e da formação pós – licenciatura frequentada. É neste sentido que se atribuem especificidades à fase de transição para a vida profissional, entendendo a mesma como um período em que tem lugar um processo de *aprendizagem de inserção*.

Conclusão Geral

A análise das representações dos sujeitos sobre as relações entre formação académica e desempenho profissional, evidencia que os espaços universitário e da profissão tendem a ser vistos de uma forma dicotómica e não como realidades em interacção (no sentido em que a reflexão teórica tem vindo a evidenciar). Esta dicotomização é notória, nomeadamente, a partir dos adjectivos utilizados, com sentidos opostos, para caracterizar o espaço da universidade e o espaço da profissão, bem como pelo facto de as capacidades mais desenvolvidas na formação académica não serem, no entender dos entrevistados, necessariamente as mais úteis no desempenho profissional. Este desfasamento entre capacidades sugere que os diplomados, através da conclusão de um curso universitário, não se encontram automaticamente capacitados para o desempenho de uma actividade profissional.

Nestas condições, a *competência profissional decorre do diploma, mas é também resultado da aprendizagem que tem lugar através da experiência quotidiana, bem como das aprendizagens resultantes da frequência de formação a que os sujeitos vão tendo acesso ao longo do percurso profissional*. No contexto global da existência dos indivíduos, há indícios na investigação de que o diploma confere algum estatuto no plano da vida social, ou seja, está associado ao diploma um certo valor simbólico e social.

No que diz respeito à aprendizagem através da experiência, verifica-se nas entrevistas que os sujeitos revelam dificuldades em equacionar o que se aprende através da experiência e de que maneira esta pode ser formativa. Porém, após alguma reflexão identificam-se três domínios para os quais, segundo os entrevistados (diplomados e empregadores), a experiência pode contribuir enquanto espaço de aprendizagem: conhecimentos técnicos, competências não técnicas, conhecimentos sobre as organizações de trabalho e seus processos produtivos.

No que se refere à frequência de formação após a licenciatura, os dados da investigação revelam que a mesma tende a ser uma oportunidade mais frequente para diplomados que exerçam actividade profissional em empresas de maior dimensão e que tenham um percurso profissional mais longo. Quer dizer, as empresas tendem a investir na formação dos trabalhadores que já têm mais anos de experiência profissional e as oportunidades de formação estão mais presentes em empresas de maior dimensão.

De notar também que os diplomados tendem a procurar formação de cariz profissionalizante mais do que formação do tipo académico. Sublinhe-se, ainda, que o facto de se ser do sexo

feminino e de se ter concluído o curso com médias mais elevadas parece tender a provocar uma procura mais intensa de formação pós-licenciatura.

A formação pós – licenciatura parece ser, de forma clara e consensual, identificada pelos académicos entrevistados como um domínio em que importa investir, na medida em que estes sujeitos consideram que a formação académica inicial é apenas o início da preparação para a vida profissional. De acordo com esta perspectiva, é de registar que na FCT foi criado, em 1999, um instituto – IFORNOVA – que deverá ocupar-se desta área de formação.

A reflexão sobre os resultados da investigação que temos vindo a sistematizar reforça a ideia de que se aprende a desempenhar uma actividade profissional ao longo da vida e em vários contextos. Esta constatação significa, na nossa perspectiva, a necessidade de reequacionar as articulações entre formação inicial e formação contínua, bem como entre aprendizagens em espaços de educação/formação e aprendizagens através da experiência. Importa repensar, também, as finalidades, estratégias e práticas da formação académica inicial, na medida em que se reconhece que não é apenas neste tempo inicial de formação que se constrói a capacidade de desempenho profissional dos indivíduos.

A necessidade de ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática

Em nosso entender, a aceitação do pressuposto, por parte de diplomados e de empregadores, de que a capacidade de desempenho profissional se vai construindo progressivamente, está associada à inexistência, para estes sujeitos, de grandes expectativas relativamente à preparação inicial para a vida profissional. Na verdade, é geral a consideração de que a formação académica inicial é demasiado teórica, sendo tal facto percebido como algo *natural*. É que, ao nível das representações, é usual existir uma dicotomia entre ensino superior e profissão, associando-se a teoria ao espaço da educação e sendo a prática característica do espaço da profissão.

Note-se ainda que, para os académicos entrevistados, a *preparação para a vida profissional não é consensualmente aceite como uma orientação à qual atribuir relevo no quadro da formação universitária*. Existe também alguma divergência, entre os académicos, sobre os contornos dessa preparação para a vida profissional, nomeadamente sobre se a mesma deverá

Conclusão Geral

estar mais centrada em conhecimentos disciplinares de base ou na promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos que engloba também capacidades e atitudes.

De facto, os académicos entrevistados revelam diferentes visões quanto às características dessa formação inicial básica, em acordo com as suas concepções relativamente à educação. Enquanto uns se centram mais no aluno e no seu desenvolvimento pessoal, outros colocam a ênfase nos conhecimentos e saberes disciplinares de base que os diplomados devem possuir. Assim, embora os dados da investigação não pretendam, de modo nenhum, ser representativos do universo dos académicos, permitem, pelo menos, antever a existência de posicionamentos contraditórios neste domínio no interior do meio académico.

É também de realçar que, entre diplomados e académicos, há quem sublinhe que o tempo em que se frequenta a universidade é não só um período de construção de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também, o que é considerado igualmente importante, uma fase de desenvolvimento de capacidades pessoais, crescimento e maturação. O convívio com colegas e docentes e a saída de casa dos pais, quando é necessária para frequentar a universidade, são aspectos que os diplomados identificam como relevantes para esse processo de desenvolvimento pessoal. A nosso ver, este desenvolvimento não deixará de facilitar a transição para o mundo profissional e a integração em contextos de trabalho, tal como também se sugere numa outra pesquisa (Harvey, Moon e Geall, 1997).

Na nossa perspectiva, a presente investigação evidencia a importância de ultrapassar a dicotomia entre teoria e prática, correntemente utilizada para pensar as articulações entre educação e trabalho/emprego, na medida em que tal dicotomia se revela claramente insuficiente e inadequada.

Assim, para repensar o papel do ensino superior na preparação profissional dos seus diplomados importa centrar a atenção, alternativamente, sobre a necessidade de encontrar formas de convergência entre o ponto de vista problematizado do plano teórico (geralmente atribuído ao espaço do ensino superior) e a perspectiva pragmática e predominantemente orientada para a resolução de problemas no domínio prático (comummente associado ao espaço da profissão). Designadamente, parece relevante repensar as finalidades, estratégias e práticas da formação académica inicial, reflectindo sobre os conhecimentos e competências

que aqui são fundamentais, bem como interessa estar atento ao seu papel no desenvolvimento pessoal e na construção identitária.

Representações sobre o desemprego de diplomados de ensino superior

A ideia habitualmente veiculada de que existiria um nível elevado de desemprego entre os diplomados de ensino superior não é partilhada pela esmagadora maioria dos entrevistados, os quais salientam também com frequência que existem diferenças entre as taxas de desemprego de diplomados em função dos domínios disciplinares de estudo. Neste sentido, registe-se a existência de resultados de pesquisas a nível nacional (Odes, 2002 e 2000) e internacional (Ocde, 1993) que permitem apoiar a ideia de que o desemprego de diplomados não assume proporções alarmantes, nem se verifica de forma uniforme em todas as áreas disciplinares.

Porém, não deixa de ser curioso notar que, no conjunto dos entrevistados, apenas dois académicos e um diplomado aceitam a ideia de que o desemprego dos diplomados de ensino superior assume grandes proporções, o que poderá indiciar a existência de algum desconhecimento no meio académico sobre os estudos e indicadores disponíveis para caracterizar a passagem para a vida activa destes diplomados.

Em termos globais, os diplomados da FCT tendem a *considerar que existe correspondência entre a área do diploma e a área de actividade profissional* em que exercem após a obtenção do mesmo, sendo esta mesma tendência constatada em duas outras pesquisas sobre diplomados de ensino superior realizadas no nosso país (Odes, 2002, Alves, 2001). Assim, em nosso entender, este aspecto mereceria um aprofundamento seguindo metodologias qualitativas que permitissem perceber melhor qual o sentido e significado atribuído pelos diplomados a estas correspondências. Também em termos globais, verifica-se a tendência para os diplomados da FCT *considerarem que o diploma facilita a obtenção de emprego*.

A necessidade de repensar, no ensino superior, a preparação para a vida profissional

Um outro aspecto que surge frequentemente associado à questão do desemprego dos diplomados é a ideia de que os mesmos dispõem de uma preparação considerada *negativa e desajustada* para a vida profissional. Diplomados e empregadores entrevistados concordam com esta afirmação, indicando consensualmente que essa preparação negativa se deve

sobretudo ao facto de a mesma ser demasiado *teórica*. Entre os académicos entrevistados, as opiniões dividem-se em dois grupos: há quem considere que essa má preparação é inevitável num contexto em que a rápida mudança do mercado de trabalho torna difícil saber o que é uma *boa preparação*, enquanto outros não aceitam essa adjectivação de *má preparação*.

Não obstante, são mencionadas, por parte de diplomados e empregadores, algumas lacunas na formação académica inicial na FCT, designadamente ao nível das línguas (português e inglês) e dos conhecimentos de informática na óptica do utilizador, bem como a existência de um desfasamento entre as competências e conhecimentos mais importantes para o exercício da actividade profissional e mais desenvolvidos no espaço da universidade. É, ainda, de assinalar que os diplomados consideram, em grande número, desconhecer as normas, os comportamentos, os procedimentos de comunicação e relacionamento internos, bem como a cultura e valores das organizações de trabalho no momento em que terminam o curso superior.

Estes elementos, conjugados com a análise do contexto em que actualmente se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior (decorrente da expansão e diversificação deste sub – sistema de ensino e das tendências de mudança no plano económico e profissional), levou-nos a considerar que se colocam presentemente dois grandes desafios à preparação profissional dos diplomados. Por um lado, a emergência de organizações do trabalho mais flexíveis origina a necessidade de formar profissionais com outras características, designadamente com mais capacidade de iniciativa e autonomia. Por outro lado, a instabilidade a nível económico e profissional dá lugar à necessidade de preparar os estudantes, tanto quanto possível, para construir os seus próprios percursos, fazendo escolhas e opções num contexto marcado pela incerteza e pela inexistência de carreiras pré – definidas.

Nestas condições, não é de espantar o reconhecimento, por parte dos académicos entrevistados, da necessidade de efectuar algumas mudanças nas actividades lectivas (planos curriculares, estratégias pedagógicas,...) e na forma de funcionamento da instituição universitária (cumprimento de regras e prazos das actividades lectivas, por exemplo), com o objectivo de melhorar a preparação dos alunos para a vida profissional. Contudo, esta necessidade de mudança ainda não se concretizou plenamente na FCT, no entender dos académicos entrevistados, o que pode ser explicado por razões diversas, quer ligadas aos modos de funcionamento interno da própria instituição (nomeadamente o “corporativismo”

dos departamentos), quer relacionadas com condicionalismos externos (designadamente os critérios de atribuição do financiamento por parte do Ministério).

Neste contexto, colocamos a hipótese de que tais mudanças não se realizarão sem que tenha lugar uma profunda alteração das representações dos académicos sobre as finalidades do ensino superior e sobre a relevância e contornos da preparação dos seus diplomados para a vida profissional. É que, a nosso ver, esta alteração profunda das representações é essencial para permitir a emergência de novas práticas e estratégias, quer pedagógicas quer organizativas, no quadro do ensino superior.

Em síntese, a resposta a esta questão de investigação culmina na constatação da necessidade de reflectir profundamente sobre as práticas, estratégias e finalidades do ensino superior na preparação dos seus diplomados para a vida profissional. O reconhecimento de que a construção da capacidade de desempenho profissional se constrói progressivamente e nos vários contextos da existência não pode deixar de implicar profundas alterações ao nível da formação académica inicial e contínua.

Capítulo 11 – A problemática da inserção profissional: reflexões e interrogações

No capítulo anterior, procuramos sistematizar os resultados da pesquisa que consistem em conhecimentos sobre o seu objecto de estudo, ou seja, em respostas para as questões de investigação consideradas. Porém, não se tratam de respostas fechadas, definitivas e inquestionáveis, mas sim de elementos que traduzem uma leitura, entre outras possíveis, da realidade em estudo.

Nesta fase final da investigação, a sistematização dos respectivos resultados conduz-nos a equacionar um conjunto de reflexões e interrogações sobre a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior na actualidade, bem como relativamente aos limites e potencialidades da investigação realizada, identificando-se novas interrogações que poderão dar início a pesquisas futuras neste domínio temático.

1 – A inserção profissional e os desafios actuais do ensino superior: novos caminhos de pesquisa

Os resultados da investigação realizada comportam, em nosso entender, profundas implicações para algumas temáticas que são hoje essenciais no quadro do ensino superior e da sua relação com o trabalho/emprego dos diplomados após a conclusão dos estudos. Identificamos, em seguida, algumas áreas problemáticas, entre outras possíveis, sobre as quais os resultados da investigação nos suscitam alguma reflexão e novas interrogações que exigem mais pesquisa.

A visibilidade crescente da temática da inserção profissional

A inserção profissional de diplomados de ensino superior não é um fenómeno novo, nem um aspecto que só recentemente tenha sido objecto de preocupação na análise do ensino superior e da sua relação com o trabalho/emprego¹⁰. No entanto, como referimos ao longo do trabalho, trata-se de uma temática que tem vindo a assumir uma visibilidade crescente nos últimos anos e a revelar novos contornos na forma como se processa.

¹⁰ Na verdade, a consideração de alguns elementos históricos nesta investigação permitiu constatar que as preocupações com o trabalho/emprego dos diplomados estão presentes desde as origens medievais do ensino superior e ao longo de toda a sua história. Podem consultar-se, a propósito, os Capítulos 3 e 7.

Com efeito, a expansão e diversificação do ensino superior traduz-se no aumento e diversidade dos seus diplomados, ao mesmo tempo que um conjunto de tendências de mudança económica e profissional contribuem, também, para configurar um contexto de inserção profissional destes diplomados com características diversas das que se verificavam há algumas décadas atrás. De facto, as preocupações com o (des)emprego e com as condições de exercício da actividade profissional são crescentes, tanto mais que está associado ao diploma de ensino superior, por tradição, um valor elevado e o *poder* de garantir a obtenção de uma situação profissional e contratual favorecida.

Consideramos que a visibilidade social crescente desta temática reside, em grande parte, no facto de as condições de inserção profissional dos diplomados de ensino superior serem consideradas *difíceis*, o que entra em contradição com uma certa ideologia, assente nos princípios da Teoria do Capital Humano, segundo a qual o prolongamento dos percursos escolares e a expansão dos sistemas educativos constituíam, por si mesmos, a chave do acesso ao emprego e do desenvolvimento global.

Neste domínio colocam-se, neste momento, diversas interrogações que poderão vir a ser exploradas no futuro:

- Que efeitos têm estes discursos que sublinham as dificuldades crescentes de acesso ao emprego por parte dos diplomados de ensino superior nas opções escolares dos sujeitos e designadamente na procura de ensino superior?
- Que efeitos tem, a nível societal, a difusão da ideia de que o diploma de ensino superior não garante, automaticamente, o acesso a posições profissionais e sociais favorecidas? Contribuirá para um menor valor simbólico desse diploma?
- Que efeitos pode ter, a nível do ensino superior, esta visibilidade crescente da temática da inserção profissional dos seus diplomados? Contribuirá para a implementação de mudanças de orientação nas actividades das instituições e dos profissionais deste nível de ensino?

O ensino superior como facilitador da inserção profissional dos diplomados

A investigação realizada reforça a noção de que há uma multiplicidade de factores e dimensões intervenientes nos processos de inserção profissional de diplomados, o que conduz a ultrapassar e a rejeitar a ideia de que qualquer problema neste domínio é resolúvel, apenas, com a intervenção na esfera educativa. Isto, na medida em que a inserção profissional de diplomados resulta da interacção de um conjunto de factores e dimensões: alguns de natureza educativa, outros dependentes do funcionamento do mercado de trabalho e ainda outros ligados às características e estratégias pessoais dos diplomados, para referenciar aqueles que mais aprofundamos.

Porém, a anterior constatação não significa que nada possa ser feito na esfera educativa para favorecer a inserção profissional de diplomados¹¹. Se pouco pode ser feito, nas instituições de ensino, no sentido de facilitar a existência de oportunidades de emprego de diplomados e de condições formais de exercício do emprego mais favoráveis, muito pode ser feito para ajudar a minimizar a sensação de *choque* que os diplomados identificam na transição para o mundo do trabalho e para favorecer uma mais rápida integração nas actividades e nas organizações de trabalho.

De facto, ainda que existam algumas dificuldades de acesso ao emprego por parte de alguns diplomados de ensino superior, são sobretudo identificadas dificuldades de outro tipo relacionadas com as outras duas dimensões do conceito de inserção profissional: relação entre educação e trabalho; vivência da transição entre educação e trabalho/emprego. Quando os diplomados referem a sensação de choque que experimentaram no período do primeiro contacto com o mundo do trabalho após a obtenção do diploma ou quando empregadores e diplomados mencionam as dificuldades destes últimos em desempenhar de imediato e de forma competente a sua actividade profissional integrando-se e relacionando-se nas organizações de trabalho, estão em causa dificuldades e obstáculos que se enquadram mais claramente na dimensão *relação entre educação e trabalho/emprego* e na dimensão *vivência do período de transição*.

¹¹ Aceitar que nada pode ser feito no ensino superior para favorecer a inserção profissional dos seus diplomados significa adoptar um posicionamento de tipo académico sobre o funcionamento e finalidades deste sub - sistema de ensino, tal como explicitamos no capítulo 7.

Ora, em nosso entender, o ensino superior pode contribuir para facilitar a inserção profissional dos seus diplomados de diferentes maneiras que abrangem, principalmente, aspectos que se incluem nestas duas últimas dimensões. Existem interfaces que podem ser estabelecidos entre educação e emprego, do tipo criação de gabinetes para contacto com instituições empregadoras¹², mas há também a possibilidade de promover oportunidades de períodos de estágio no mundo do trabalho durante a formação académica ou outras formas de contacto que permitam reduzir a sensação de choque que acompanha o período de entrada no mundo do trabalho dando origem à maior parte das dificuldades sentidas nesta fase.

Uma outra forma de ajuda à inserção profissional de diplomados consiste no fornecimento de informações e na disponibilização de oportunidades de debate e questionamento, de modo a facilitar a construção de projectos profissionais e de estratégias de inserção profissional adequadas, quer ao próprio sujeito e às suas características pessoais, quer às oportunidades de trabalho e emprego existentes no contexto espacial e temporal em que o sujeito se encontra. Há ainda a possibilidade de conferir maior relevância a actividades diversas (actividades lúdicas e culturais, espaços de sociabilidade e convívio,...) que não se esgotam no processo de ensino - aprendizagem em sala de aula e que contribuem para as dinâmicas de socialização e construção identitária dos estudantes, podendo, desse modo, facilitar a sua inserção profissional no futuro¹³.

Noutros termos, a identificação de todas estas formas possíveis de ajuda à inserção profissional significa o reconhecimento de que o ensino superior pode ter um papel importante na socialização profissional e na construção da capacidade de desempenho profissional dos indivíduos no período em que estes iniciam o seu percurso de trabalho/emprego. Ou seja, o papel do ensino superior poderá não estar limitado às oportunidades de formação inicial e contínua que promove, existindo a possibilidade de alargar o seu espaço de intervenção na articulação com os percursos profissionais dos diplomados.

¹² De que é exemplo a actividade desenvolvida pelo GESP no caso da FCT.

¹³ Na verdade, parece-nos ser claro que mesmo os “níveis de sucesso escolar dependem não apenas das dinâmicas de ensino – aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também nas modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem” (Madureira Pinto, 2002, p. 128-129).

No entanto, todas estas estratégias pressupõem mudanças na orientação das actividades e das práticas no ensino superior, nomeadamente no sentido de promover a individualização e a personalização dessas mesmas práticas e actividades. Assim, questionamos:

- Tendo em conta que o sistema educativo tem vindo a ser caracterizado pela uniformização ou, para utilizar a expressão de Canário (1999), pela “taylorização” dos processos de ensino, como responderá o ensino superior a este desafio?
- Não será que uma tal estratégia exige a sensibilização e formação de recursos humanos das instituições de ensino superior aptos para a implementação de práticas e modos de funcionamento personalizados?
- Será possível implementar algumas destas mudanças nas instituições de ensino superior actuais tendo em conta as suas formas de organização interna (frequentemente verifica-se a quase inexistência de cooperação entre os vários departamentos) e os mecanismos de progressão na carreira dos docentes (que valorizam sobretudo as actividades de investigação)?

Questionar a ideia de preparação para a vida profissional

A investigação realizada permitiu reforçar a ideia de que preparar para a vida profissional não é procurar ajustar educação e trabalho/emprego, reflectindo sobre os conhecimentos ou mesmo as competências¹⁴ que é necessário desenvolver de modo a dar resposta às necessidades sentidas no mundo do trabalho. Ou seja, importa evitar uma “visão adaptativa e instrumental da educação face ao trabalho/emprego” (Canário, 1999, p. 40), passando a encarar o processo educativo enquanto actividade que tem como referência o próprio sujeito e que conduz à construção da sua visão de si próprio, dos outros e do mundo envolvente.

Tal como refere Barnett (2000, p. 116) “the educational problem of supercomplexity is not one of knowledge but of being”, ou seja, no actual contexto¹⁵ não se trata de definir o que os

¹⁴ Note-se, aliás, que o termo «competência» deve ser utilizado com alguma precaução, tendo em conta o seu carácter polissémico e também porque “o enfoque nas competências pode ser feito a partir de uma dupla perspectiva: como um resultado, um produto do processo de aprendizagem, num determinado momento de uma trajectória individual; e/ou como um processo de construção permanente, nunca finalizado nem finalizável” (Pires, 2002, p. 278).

¹⁵ Barnett (2000) refere-se à sociedade contemporânea como uma situação de super-complexidade, pois para este autor a complexidade existe quando se verifica um excesso de informação, ideias e recursos dentro de uma dada situação conhecida, mas a super-complexidade constata-se quando o enquadramento geral dessa situação é questionado. Para melhor compreensão, o autor exemplifica com a profissão de médico que num contexto de complexidade é sobrecarregado com informações sobre novos medicamentos e/ou com um grande número de

diplomados devem *saber* mas sim de favorecer o seu *desenvolvimento pessoal*. Tal finalidade envolve a construção de conhecimentos e competências, bem como a promoção da capacidade de se situar no seu contexto pessoal, organizacional, local e global. Noutros termos, não se trata de ensinar aos diplomados as respostas certas, mas sim de os habilitar a construir sentido sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem.

Assim, à luz dos resultados da nossa investigação, será benéfico se a preparação no ensino superior para a vida profissional for entendida como algo que engloba três objectivos:

- permitir a construção/desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de base para o desempenho profissional;
- favorecer a capacidade de reflexão, crítica e análise do contexto envolvente e das alternativas à acção profissional;
- fomentar o auto - conhecimento e a capacidade de construir projectos sociais e profissionais exequíveis num dado contexto social e económico.

Noutros termos, o pressuposto de que a preparação para a vida profissional deve ser uma resposta, reacção, ajustamento às necessidades do mundo económico e profissional revela-se inaceitável. Na verdade, preparar para a vida profissional tem de ser visto numa perspectiva mais ampla que engloba o desenvolvimento pessoal do próprio indivíduo, permitindo-lhe a construção de um posicionamento sobre o mundo e a sua própria vida, para além de o formar para executar determinadas tarefas quaisquer que elas sejam. Deste modo, interrogamos:

- Que sentido tem a distinção entre ensino profissionalizante e educação geral?
- Que práticas e estratégias educativas favorecem a implementação dos objectivos identificados?

Julgamos que não se pode, por um lado, preparar para a profissão e, por outro lado, formar a pessoa, porque as duas tarefas são, na realidade, indissociáveis. Neste sentido, a expressão *preparação para a vida profissional* revela-se insuficiente, pois no ensino superior não importa apenas contribuir para a capacidade de desempenho profissional de determinadas tarefas e funções, mas, também, promover o desenvolvimento global da pessoa de modo a

doentes a observar, enquanto numa situação de super - complexidade lhe pedem que se veja a si próprio como (também) um gestor de recursos escassos do estado, o que obriga a repensar a relação entre médico e doente.

facilitar a construção de estratégias de inserção profissional ajustadas às características do próprio sujeito e ao contexto envolvente.

Estas afirmações estão em consonância com a “perspectiva da potencialidade humana” recentemente introduzida por Sen (2003), segundo a qual importa alargar a perspectiva do capital humano. De acordo com este autor, se a bibliografia sobre o capital humano tende a concentrar-se na actuação dos seres humanos para aumentar as capacidades de produção, a perspectiva da potencialidade humana centra-se na capacidade e liberdade de os indivíduos terem a vida que com razão valorizam e de aumentarem as escolhas reais de que dispõem. Deste modo, “é preciso ir *além* da noção de capital humano, após ter reconhecido a sua relevância e alcance. O alargamento que se requer é adicional e inclusivo, mais do que, seja em que sentido for, *alternativo* à perspectiva do «capital humano» ” (Sen, 2003, p. 302).

A inserção profissional como etapa da aprendizagem ao longo da vida

Os resultados da investigação evidenciam que o diploma de ensino superior é visto, pelos actores envolvidos nos processos de inserção profissional, como uma etapa inicial na construção da capacidade de desempenhar uma actividade profissional. Ou seja, esta capacidade é desenvolvida progressivamente ao longo do percurso profissional do indivíduo e nos vários contextos da sua existência, em função das necessidades sentidas no desempenho profissional e/ou dos projectos profissionais que o próprio diplomado pretenda concretizar.

No plano teórico e analítico, é também evidenciado o carácter incompleto e meramente introdutório da formação inicial para o desenvolvimento competente de uma actividade profissional. A capacidade de desempenhar uma actividade profissional é construída ao longo da vida, através de períodos de formação formalizada e também pelas aprendizagens experienciais com base no quotidiano profissional e pessoal.

Noutros termos, o diploma de ensino superior, bem como a frequência universitária que o mesmo supõe, significa o reconhecimento de que o seu detentor desenvolveu um conjunto de conhecimentos e capacidades de base que lhe permitem aprender a desempenhar uma actividade profissional. Porém, o processo educativo e de preparação para vida profissional é mais amplo, não se restringindo à formação académica inicial, devendo permitir que cada um encontre o contexto profissional no qual pode ser competente.

Nestas condições, emergem um conjunto de desafios que se colocam ao ensino superior:

- Que orientações para os currículos, práticas e modos de funcionamento do ensino superior, sabendo que a formação académica inicial tem apenas um carácter introdutório?
- Como equacionar a articulação entre a formação académica inicial e os momentos de formação que têm lugar ao longo da vida dos indivíduos e nos vários espaços da sua existência?
- Como valorizar as experiências ocorridas nos quotidianos profissionais e pessoais, sabendo que os resultados desta investigação salientam a importância destas aprendizagens mas também a dificuldade do seu reconhecimento por parte dos aprendentes?

Estas questões são tanto mais pertinentes quanto, no contexto actual das políticas de ensino superior, se discute a estrutura e a duração dos graus a conceder neste nível de ensino, nomeadamente em consequência da construção de um espaço europeu de ensino superior preconizada na Declaração de Bolonha¹⁶.

Critérios de avaliação da inserção profissional e qualidade do ensino superior

Num contexto em que, como já referimos, se colocam restrições ao financiamento do ensino superior e se encontra em discussão a sua relação com o Estado, emerge a necessidade de reforçar os mecanismos e dinâmicas de avaliação do ensino, reflectindo cuidadosamente sobre os processos e indicadores a adoptar e sobre as respectivas consequências. Como referem Simão, Santos e Costa (2002, p. 279) exige-se hoje “que o processo de avaliação ganhe consistência acrescida em qualquer das suas modalidades, o que determina um cuidado muito grande na escolha dos «indicadores de qualidade de desempenho» em que vai suportar-se”.

¹⁶ Já anteriormente referimos a Declaração de Bolonha como sendo um documento assinado pelos Ministros da Educação da União Europeia em 1999 que visa promover a construção de um espaço europeu de ensino superior. No recente documento de orientação do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, diferenciam-se três ciclos de estudos no sistema de ensino superior que significam, para os seus autores, a adaptação deste sistema à Declaração de Bolonha (“Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”, Documento de Orientação, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 22 de Abril de 2003, policopiado).

Ora, uma das áreas em que se impõe a reflexão sobre mecanismos e indicadores de avaliação é a que corresponde aos processos de inserção profissional dos diplomados de ensino superior. Na verdade, em trabalho de investigação anterior constatamos (Ambrósio e Alves, 2000) que este domínio de avaliação tem sido objecto de um interesse crescente em vários países europeus, muito embora se encontrasse ainda em desenvolvimento no momento da realização dessa pesquisa¹⁷. Num trabalho recente (Simão, Santos e Costa, 2002) é identificada a área “grau de inserção profissional de diplomados por curso, designadamente em instituições, serviços e empresas”, para a qual será necessário encontrar indicadores de desempenho do ensino superior adequados.

Procurando contribuir para este debate, recordamos, primeiramente, que a preocupação com as passagens entre educação e trabalho/emprego e, portanto, com a questão da inserção profissional, é uma temática que começa a assumir visibilidade social e científica no contexto da “sociedade moderna”¹⁸. Com efeito, é quando a expansão da escolaridade e a generalização do assalariamento se acentuam enquanto tendências estruturantes da organização da sociedade que os ciclos de vida dos indivíduos começam a dividir-se entre tempos/espacos de educação e tempos/espacos de trabalho¹⁹, emergindo a questão da inserção profissional e das passagens entre educação e trabalho/emprego.

Ora, parece-nos que os critérios com que hoje avaliamos correntemente a inserção profissional de diplomados (por exemplo, a obtenção de emprego, a estabilidade dos vínculos contratuais, o número e duração das situações de desemprego,...) estão fortemente enraizados no contexto sócio – económico da sociedade moderna. Porém, ao longo das últimas décadas, verifica-se um conjunto de mudanças e transformações que altera quer as características da educação, e do ensino superior neste caso, quer os traços distintivos do mundo económico e profissional²⁰. Assim sendo, coloca-se em causa o significado da noção de inserção

¹⁷ Como referimos em artigo resultante desse trabalho de investigação: “the analysis of case studies done in the Evalue project’s eight member countries, allows the conclusion that only in a restrict number of countries (Portugal, Finland, France and United Kingdom) does the evaluation of the relations between training and employment constitute a formal and institutional element, for this area of evaluation has overall an episodic and voluntary character. Nevertheless, we are dealing with a domain of evaluation that has become – due to several factors – object of attention in diverse countries and by diverse actors” (Ambrósio e Alves, 2000, p. 241)

¹⁸ Utilizamos a expressão “sociedade moderna” no sentido que lhe é conferido na proposta de Bauman (1992), ou seja, enquanto formação social que emergiu na Europa no decorrer do século XVII e que tem a sua forma final no século XIX.

¹⁹ Anteriormente, no contexto das sociedades pré-modernas, tempos/espacos de educação e de trabalho confundiam-se e coexistiam nos percursos de vida dos indivíduos, podendo coincidir a esfera familiar com a educativa e profissional.

²⁰ Podem consultar-se, a propósito, os Capítulos 3 e 4 em que procuramos sintetizar o essencial destas mudanças e transformações.

profissional, pois “dans une société différente où la plupart des actifs seraient soumis à la loi de l’instabilité, de l’enchaînement des périodes de travail et de non travail, sans considération d’âge ou de diplôme, la notion d’insertion perdrait son sens” (Vincens, 1997, p. 30).

Em nosso entender, este novo contexto em que se processa a inserção profissional de diplomados de ensino superior, torna necessário reflectir e debater sobre os critérios e metodologias utilizados na análise da inserção profissional de diplomados, garantindo que a mesma não seja analisada utilizando quadros de pensamento que se mostram profundamente insuficientes e/ou incompletos tendo em conta o contexto e realidade actuais.

Neste sentido, interessa sublinhar que a investigação realizada permitiu reforçar a ideia de que a análise das condições de acesso e exercício do emprego após a obtenção de um diploma de ensino superior é apenas um dos temas que integram a problemática da inserção profissional. Trata-se, sem dúvida, do tema que correntemente mais se associa aos debates públicos sobre a transição para o espaço profissional e a qualidade do ensino superior neste domínio, mas é apenas uma das dimensões da inserção profissional.

Com efeito, a problemática da inserção profissional não se resume ao estudo das condições de acesso e exercício do emprego, mas engloba também os aspectos ligados às relações entre conteúdos de educação e de trabalho, bem como as dinâmicas de desenvolvimento e aprendizagem dos diplomados e ainda elementos relacionados com as dinâmicas de socialização e construção identitária subjacentes à fase de transição para o espaço profissional. Desta forma, interrogamos:

- Deverá a avaliação da inserção profissional de diplomados restringir-se aos elementos referentes às condições formais de emprego dos diplomados?
- Será importante analisar também os aspectos subjectivos de relação entre o sujeito e o seu emprego para melhor avaliar a inserção profissional?
- Como avaliar a relação entre conteúdos de ensino e conteúdos de trabalho e as dinâmicas de aprendizagem na fase de inserção profissional?

Estas interrogações têm por base a constatação de que existem um conjunto de situações que evidenciam que a obtenção (ou não) de emprego e as características formais de exercício do mesmo (tipo de contrato, nível salarial, ...), por si só, não bastam para avaliar até que ponto

os diplomados estão (ou não) profissionalmente inseridos. De entre essas situações, refira-se, por exemplo, que nem todas os momentos de desemprego significam necessariamente a impossibilidade de encontrar um qualquer emprego, podendo enquadrar-se em estratégias dos indivíduos no sentido de procurar concretizar as suas expectativas de trabalho num dado sector de actividade económica e/ou em condições de trabalho mais favoráveis. Um outro exemplo corresponde à constatação de que o exercício de uma actividade profissional em condições formais desfavoráveis (instabilidade contratual, baixo nível salarial, ...) não significa, necessariamente, um desajustamento entre a formação do indivíduo e as exigências do seu posto de trabalho, podendo ser reflexo de tendências evolutivas que afectam globalmente o mundo profissional e o mercado de trabalho.

Poderíamos referir muitos outros exemplos, mas pretendemos apenas sublinhar a importância de evitar a utilização apressada e irreflectida de informações sobre o acesso ao emprego e as condições de exercício do mesmo como indicadores de inserção profissional. Tal estratégia parece-nos reducionista, não permitindo a apreensão e compreensão das dinâmicas de inserção profissional, as quais, como esta investigação procura evidenciar, não se restringem a questões de acesso ao emprego.

Aliás, julgamos também importante notar o facto de a investigação realizada ter procurado evidenciar que a inserção profissional não é resultado apenas da acção e características da formação dos indivíduos no ensino superior, mas decorre da interacção entre ensino superior, empregadores (estratégias de recrutamento e de gestão da mão-de-obra que privilegiam) e diplomados (estratégias e características pessoais e sociais que condicionam a construção dos seus percursos profissionais e educativos) num dado contexto económico, educativo, profissional e político. Assim sendo, a inserção profissional de diplomados não está apenas dependente do ensino superior e não é, portanto, uma medida directa da qualidade deste sub-sistema de ensino.

Trata-se aqui de concordar com as afirmações de autores que sublinham que não existe um laço causal, directo e simples entre a preparação no ensino superior para a vida profissional e as oportunidades de emprego para estes diplomados. Como refere Little (2001, p. 128) “indicators of graduate employability need to be seen as multi-dimensional and to distinguish between factors relevant to obtaining job and factors relevant to preparation for work (...) the real worth of measures of graduate employability may well lie in the further questions and

issues they then raise (...) rather than in any direct links between measures of graduate employability and measures of quality of higher education provision”. No mesmo sentido se afirma que “in practice, employability is ascribed to higher education institutions (...) yet, institutions can do no more than play their part, through the experience they provide for their students, in encouraging and enabling students to become employable” (Harvey, 2001, p.99).

Assim sendo, emerge, a nosso ver, uma questão fundamental:

- Que importância atribuir ao domínio correspondente à inserção profissional de diplomados na avaliação global do ensino superior?

Como já referimos, pouco pode ser feito no ensino superior para aumentar e melhorar as possibilidades e oportunidades de emprego dos seus diplomados, pois ainda que o diploma de ensino superior possa constituir uma vantagem individual na obtenção de emprego, a elevação do nível médio de escolaridade da população não determina, de forma mecânica e imediata, o volume de trabalho e as oportunidades de emprego existentes. Assim, a proposta que acabamos de concretizar, no sentido de alargar o conjunto dos indicadores de avaliação da inserção profissional, tem também a vantagem, em nosso entender, de passar a incluir, nesse conjunto, aspectos sobre quais o ensino superior pode intervir para facilitar a inserção profissional dos seus diplomados.

Em síntese, pretendemos contribuir para a ideia de que a complexidade dos processos de inserção profissional exige que a definição de indicadores para a avaliação do ensino superior neste domínio tenha em conta a diversidade de temas e factores intervenientes nesses processos. A adopção de critérios que se restringem às questões do acesso e condições de emprego e a suposição de que a inserção profissional depende sobretudo da acção do ensino superior neste campo são duas noções que se revelam completamente inadequadas para avaliar a inserção profissional dos diplomados enquanto processo multidimensional.

2 – Um olhar crítico sobre o valor da investigação realizada

A investigação realizada apresenta, inevitavelmente, dois tipos de limites. Por um lado, aqueles que decorrem das opções que foram sendo feitas ao longo do percurso investigativo. Por outro lado, aqueles que são inerentes ao trabalho científico tal como o entendemos,

nomeadamente pelo facto de partilharmos do princípio epistemológico²¹ de que o investigador não acede à realidade *enquanto tal*, uma vez que qualquer investigação constitui uma leitura possível, entre outras, do objecto que estuda. Ainda que assim seja, procuramos construir uma leitura rigorosa e coerente do objecto em estudo, sem pretensões de alcançar uma verdade definitiva e universal sobre esse mesmo objecto.

Qualquer investigação é um produto das características e condicionantes que marcam o contexto em que foi pensada e se desenrolou, sendo assim resultado de um dado tempo. No caso da presente investigação parece-nos pertinente realçar alguns elementos do contexto em que a mesma foi desenvolvida, com a finalidade de reflectir sobre os seus limites e potencialidades.

Inserção profissional: um campo de investigação em construção

Como referimos ao longo do trabalho, a questão da inserção profissional de diplomados de ensino superior tem adquirido nos últimos anos uma visibilidade social crescente, por razões já enunciadas, a qual se traduz também numa multiplicação dos trabalhos de natureza científica e das operações de recolha de informação sobre estas matérias.

Assim sendo, durante o período de tempo ao longo do qual se desenvolveu a investigação, foram sendo conhecidos resultados de trabalhos diversos sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior, inexistentes no momento em que demos início a este percurso investigativo, o que apresenta dois tipos de consequências.

Por um lado, face à difusão de outros dados empíricos sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior em Portugal, os resultados da nossa investigação já não comportam um tão significativo elemento de surpresa e novidade como teriam se divulgados há alguns anos atrás. Por outro lado, se no início do nosso percurso investigativo tivéssemos tido acesso a resultados de investigação que entretanto foram conhecidos, certamente que a nossa pesquisa teria seguido outros rumos e pontos de interesse.

Acresce, ainda, que a investigação decorreu num contexto em que, no plano teórico e analítico, se verifica a construção do campo de investigação sobre inserção profissional e a

²¹ Tal como explicitamos no ponto 1 do Capítulo 2.

delimitação conceptual dos conceitos a mobilizar neste domínio de pesquisa. A década de 90, no entender de Trottier (2001), marca precisamente a passagem de um estágio de emergência para uma fase de construção do domínio de investigação sobre inserção profissional. Deste modo, no plano institucional regista-se, nos anos mais recentes, uma intensificação dos seminários, publicações, redes temáticas e projectos de investigação que abordam esta questão.

Noutros termos, constata-se hoje a necessidade premente de delimitação teórica e analítica dos conceitos e abordagens sobre os quais assenta a pesquisa no campo da inserção profissional, pelo que não dispúnhamos no início da investigação (e continuamos sem os identificar no momento presente) de quadros teóricos e conceptuais de referência para orientar a investigação. Aliás, com a finalidade de melhor delimitar conceitos e abordagens de inserção profissional, alguns autores (Raffe, 2001, Kieffer e Tanguy, 2001) sublinham o interesse de desenvolver estudos comparativos a nível europeu, designadamente incluindo países do Sul e do Este da Europa²².

Neste contexto, optámos no plano analítico pela construção de um quadro teórico e conceptual em que se procura inovar, explorando o cruzamento e a ligação entre diversas correntes teóricas e perspectivas disciplinares, na certeza de que o fechamento numa só disciplina é, para utilizar a expressão de Kourilsky (2002), um “fechamento do pensamento”. Recorde-se que não se trata, como referimos ao longo do trabalho, de favorecer a acumulação de disciplinas e quadros teóricos, mas sim de facilitar a ligação entre perspectivas e abordagens conceptuais e disciplinares diversas, a fim de ensaiar a construção de um pensamento alternativo sobre o objecto de investigação, visando uma compreensão mais aprofundada do objecto de estudo na sua multidimensionalidade.

Desta forma, abandonamos deliberadamente os debates em torno quer da demarcação das fronteiras das disciplinas quer dos territórios de cada quadro teórico, para beneficiar dos contributos que o cruzamento de uma multiplicidade de visões teóricas e disciplinares pode, a

²² É que “les conceptualisations actuelles tendaient à ne pas prendre en compte l’Europe du Sud et de l’Est” (Raffe, 2001, p. 122). No mesmo sentido se sugere que “les pays plus puissants sur le plan économique se trouvent également être les plus influents dans le domaine scientifique et, singulièrement, dans celui dont il est question ici, par la capacité qu’ont leurs représentants à faire valoir et adopter des nomenclatures et de outils harmonisés dont l’apparente neutralité technique occulte des choix sociologiques” (Kieffer et Tanguy, 2001, p. 105).

nosso ver, favorecer²³. Assim, pensamos situarmo-nos num momento de mudança teórica e paradigmática na investigação educativa, na medida em que emergem temas de estudo que são susceptíveis de beneficiar com uma abordagem que recorra a diversas disciplinas, mas ainda não se alcançou um modo de desenvolver investigação multidisciplinar em que se reconheça uma especificidade transversal das Ciências da Educação, como refere Canário (1999).

Porém, esta exploração apresenta riscos decorrentes da impossibilidade de um só investigador poder aprofundar, de modo exaustivo, os vários campos disciplinares e quadros teóricos. Ou seja, verificam-se dificuldades no diálogo e comunicação entre as várias perspectivas disciplinares dada a existência de obstáculos relacionados com a utilização de diferentes linguagens e abordagens conceptuais entre as disciplinas (Kourilsky, 2002).

Deste modo, sabemos que quando muito, sem ambições excessivas, a investigação realizada permitiu, apenas, sublinhar o interesse do cruzamento entre perspectivas teóricas e disciplinares que tradicionalmente se desenvolvem de forma paralela e sem se conhecerem entre si, com a preocupação de contribuir para uma perspectiva educativa do objecto de estudo. O prosseguimento da pesquisa neste domínio exige, a nosso ver, a aposta em trabalhos de investigação com equipas multidisciplinares que permitam o aperfeiçoamento das ligações entre várias perspectivas disciplinares e entre correntes teóricas, evitando a mera acumulação de visões múltiplas e contribuindo, efectivamente, para a construção de quadros teóricos e conceptuais multidisciplinares e para a renovação das abordagens analíticas.

Com efeito, esta pesquisa situa-se num momento em que o campo de investigação sobre inserção profissional conhece um desenvolvimento acentuado e em que urge construir novos quadros teóricos e conceptuais, combatendo o conformismo com as teorias e perspectivas de análise pré-existentes, mas os seus resultados são limitados na superação deste estágio.

²³ Na verdade, uma característica do campo de investigação sobre inserção profissional é o facto de se tratar de uma área de pesquisa em que intervêm especialistas de diferentes campos disciplinares (com destaque para a Economia e a Sociologia, como vimos anteriormente), os quais recorrem a um grande diversidade de abordagens e quadros teóricas, dando origem a uma multiplicidade de questionamentos e perspectivas sobre o fenómeno em análise. Neste campo de investigação nota-se que “les questionnements se sont différenciés selon les disciplines (sociologie ou économie) et selon les courants théoriques auxquels ces chercheurs se rattachent” (Kieffer e Tanguy, 2001, p. 97).

Perspectivas insuficientemente exploradas na investigação realizada

Tendo em conta as condicionantes do contexto em que decorreu a investigação, efectuámos algumas opções ao longo do desenvolvimento da pesquisa, de modo a contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de inserção profissional. Contudo, no balanço final da investigação permanecemos insatisfeitos relativamente a vias de trabalho que o conjunto das perspectivas teóricas e analíticas consideradas permitiu identificar e que não terão sido suficientemente exploradas no trabalho de pesquisa realizado.

No domínio dos temas de pesquisa, consideramos que nos encontramos ainda demasiado próximos daquela que, para utilizar a expressão de Kieffer e Tanguy (2001), constitui a “questão fundadora” do campo de investigação e que consiste na questão do acesso ao emprego por parte dos diplomados de ensino superior. Ou seja, a nossa investigação, tal como outras neste domínio, permitiu recolher numerosos indícios e observações sobre os aspectos do acesso ao emprego²⁴.

Assim, em termos comparativos, permanecem menos explorados outros temas igualmente importantes na análise dos processos de inserção profissional e no domínio de pesquisa centrado nas relações entre educação e trabalho/emprego. Referimo-nos, sobretudo, a aspectos relacionados com a preparação no ensino superior para a vida profissional, a articulação entre conteúdos da educação e do trabalho ou ainda a forma como é vivida esta fase do ciclo de vida pelos seus protagonistas e, nomeadamente, as dinâmicas de aprendizagem, socialização e construção identitária que então têm lugar. Quer dizer, gostaríamos de ter aprofundado mais a pesquisa nas dimensões de análise identificadas como *relação entre educação e trabalho* e como *vivência da transição da educação para o trabalho/emprego*.

No plano das unidades de análise, consideramos que a investigação realizada favoreceu a recolha e análise de informação relativa aos diplomados, deixando ainda bastante inexploradas as unidades de análise relativas aos empregadores e, sobretudo, aos académicos, bem como a interacção entre todas. Esta situação explica-se pelo facto de os diplomados serem a unidade de análise mais estudada nas pesquisas sobre inserção profissional, pelo que dispúnhamos de uma reflexão prévia mais ampla para orientar o trabalho de pesquisa no

²⁴ Tal como referem Kieffer e Tanguy (2001, p. 98) “l’acès des jeunes à l’emploi, question fondatrice de ce domaine, reste la plus étudiée”.

âmbito desta unidade de análise do que no quadro seja das outras duas unidades de análise consideradas na investigação (académicos e empregadores), seja da interacção entre todas.

Noutros termos, julgamos que a investigação permitiu alguma renovação analítica no sentido em que se procurou conceptualizar e analisar a inserção profissional não como um resultado do ajustamento da educação às necessidades de trabalho/emprego, mas sim como o produto da interacção entre condições de educação, de trabalho/emprego e características pessoais e sociais dos protagonistas dos processos de inserção. Contudo, permanecemos insatisfeitos relativamente à exploração dos mecanismos de interacção entre as unidades de análise consideradas e gostaríamos de ter aprofundado, em especial, a unidade de análise referente aos académicos.

No que diz respeito ao trabalho empírico, a opção pela realização de um estudo de caso²⁵, significa que não tivemos por objectivo analisar a influência do tipo de instituição de ensino superior sobre a forma como decorrem os processos de inserção profissional dos diplomados. Não obstante, a sistematização de resultados de outras investigações permite colocar a hipótese de que as instituições não universitárias de ensino superior não permitam uma inserção profissional mais facilitada aos seus diplomados, apesar de estarem mais vocacionadas para uma maior proximidade relativamente ao mundo do trabalho.

Esta pode ser uma pista de investigação futura com grande relevância social, uma vez que a questão da existência (ou não) de um sistema binário de ensino superior é ciclicamente colocada no plano público e político. Um dos debates em torno do ensino superior centra-se, justamente, no sentido da existência de sistemas binários de ensino superior e na diferenciação entre universidades e politécnicos²⁶, pelo que julgamos que seria um contributo importante para este debate o conhecimento mais aprofundado dos processos de inserção de diplomados de vários tipos de instituições de ensino superior²⁷.

²⁵ Esta opção justifica-se pelo facto de a investigação pretender, essencialmente, aprofundar a compreensão em torno da temática da inserção profissional. Nos pontos 2 e 3 do Capítulo 2 encontram-se clarificadas as razões que justificam esta nossa opção, bem como as respectivas vantagens e desvantagens.

²⁶ Apesar disso, num documento recente de orientação política é afirmada a intenção de aperfeiçoar o sistema binário e a articulação entre ensino universitário e ensino politécnico, entendendo-se a missão do segundo como mais profissionalizante. (“Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”, Documento de orientação, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 22 de Abril de 2003, policopiado)

²⁷ Por exemplo, procurar-se-ia detectar de que forma os vários diplomas deste nível de ensino são avaliados e percebidos pelos empregadores e pelo meio envolvente em geral, bem como se facilitam (ou não) uma melhor preparação para o exercício de actividades profissionais.

Inovação e limitações da investigação

Por todas estas razões, o balanço final da investigação tem de sublinhar, a nosso ver, que as respostas alcançadas nesta pesquisa para as questões e objectivos que a orientaram são limitadas face à complexidade do objecto em estudo, o qual permanece ainda em grande parte na obscuridade.

Se a investigação apresenta alguma inovação é no sentido em que procura, em nosso entender, consolidar uma perspectiva de análise da inserção profissional em que estão, de algum modo, subjacentes alguns dos traços característicos da mudança paradigmática que se debate na actualidade. Nomeadamente, porque o modelo de análise da pesquisa se fundamenta na necessidade de analisar a relação entre educação e trabalho/emprego enquanto interacção (e não na base do determinismo de um ou de outro), assim como sublinha a importância de identificar as várias dimensões da questão em estudo de modo a procurar captar o objecto de estudo na sua multidimensionalidade.

Poderá representar também alguma inovação, o facto de se considerar imprescindível tomar em consideração os significados atribuídos pelos actores – neste caso os diplomados - aos percursos que vivenciam, evitando perspectivas de análise que olham o comportamento humano como sendo ditado exclusivamente por avaliações racionais dos custos e benefícios de cada opção. Há ainda a procura de sublinhar o cariz educativo da fase de inserção profissional, tornando mais amplo o campo de investigação em que, para além das questões do acesso ao emprego, se interroga a inserção profissional enquanto fase de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção identitária.

Talvez sejam estas as maiores potencialidades da investigação realizada, as quais, contudo, não significam que a mesma seja mais do que um pequeno contributo para o aprofundamento da compreensão dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior.

BIBLIOGRAFIA*

AFONSO, Almerindo Janela (1992), “Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?” in António Joaquim Esteves, Stephen Stoer, (orgs.), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento

ALALUF, Matéo, **BEGUIN**, André, **BREUSE**, Edouard, **CANIEAU**, Jean-Louis, **CHARLIER**, Jean-Emile, **DELCOURT**, Jacques, **DESMAREZ**, Pierre, **OSSANDON** Marcelo, **STROOBANTS**, Marcelle (1987), Scenes de chasse a l’emploi: l’insertion professionnelle des universitaires, Bruxelles, Editions de l’Université de Bruxelles

ALVES, Mariana (1996) "Jovens licenciados em processo de transição para a vida activa: problemática da construção identitária" in Actas do VI Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Lisboa, Educa

ALVES, Mariana (1997), A inserção de jovens diplomados do ensino superior na vida activa: contributo para o estudo das relações entre percursos profissionais, de educação e formação e processos de construção de identidades sociais e profissionais, Tese de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

ALVES, Mariana (1998) “A construção de identidades sociais e profissionais - diplomados de ensino superior em transição para a vida activa “ in Sociologia - Problemas e Práticas, nº 26, Oeiras, Celta Editora, pp. 131-147

ALVES, Mariana (2001), “A inserção profissional de diplomados da FCT/UNL: abordagens teóricas e representações de empregadores e recém-licenciados”, in Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos e Susana Caires, Da universidade para o mundo do trabalho, Actas do Seminário, Braga, Universidade do Minho

ALVES, Mariana (2002), “O «valor» do diploma de ensino superior: percursos de inserção profissional de diplomados da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNL)”, in Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, Alexandre Ventura, Avaliação de Organizações Educativas – Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro

ALVES, Mariana, **AMBRÓSIO**, Teresa (2000), “Observatórios de inserção e acompanhamento profissional: um instrumento na interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego”, in Actas do IIIº Congresso Português de Sociologia (1996), Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia/Celta Editora (CD-ROM)

ALVES, Natália (2000), Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados pela Universidade de Lisboa (1994-1998), Lisboa, Gabinete de Apoio ao Estudante da Reitoria da Universidade de Lisboa

* As datas apresentadas nas referências bibliográficas respeitam às edições consultadas.

Bibliografia

ALVES, Natália (2001), “Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade” in Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos e Susana Caires, Da universidade para o mundo do trabalho, Actas do Seminário, Braga, Universidade do Minho

AMARAL, Alberto (1999), “Apreciação crítica do desenvolvimento da lei nº 108/88” in CNE, Autonomia das Instituições de Ensino Superior, Actas do Seminário, Lisboa, Conselho Nacional de Educação

AMBRÓSIO Teresa, **ALVES**, Mariana (2000), “Criteria, tools and practices of evaluation of the relationship university- labour market (the portuguese case)” in VÁRIOS, Anais Educação e Desenvolvimento 2000, Monte da Caparica, edição UIED/FCT

AMBRÓSIO, Teresa (2001), Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da Educação, Monte de Caparica, edição UIED/FCT

AMBRÓSIO, Teresa, **ALVES**, Mariana Gaio (1993), “Problemática da Formação Contínua de Diplomados” in José Mariano Gago (coord.), Prospectiva do Ensino Superior em Portugal, Lisboa, Instituto de Prospectiva, (policopiado)

ARNAUT, Salvador Dias (1997), “A medicina” in VÁRIOS, História da Universidade em Portugal, I volume, tomo I, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

ASHTON, David, **GREEN**, Francis (1996), Education, Training and the Global Economy, Cambridge-England, Edward Elgar Publishing Limited

ASHTON, Davis, **LOWE**, Graham (1991) Making their way – education, training and labour market in Canada and Britain, Toronto, University of Toronto Press

AZEVEDO, Joaquim (1999), O ensino secundário na Europa, anos 90 – o neo-profissionalismo e acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

BALSA, Casimiro, **SIMÕES**, José Alberto, **NUNES**, Pedro, **CARMO**, Renato do, **CAMPOS**, Ricardo (2001), Perfil dos Estudantes do Ensino Superior - Desigualdades e Diferenciação, Lisboa, edições Colibri

BALSA, Casimiro, **SIMÕES**, José Alberto, **NUNES**, Pedro, **CARMO**, Renato do, **CAMPOS**, Ricardo (1997), O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior, Lisboa, CNASES/CEOS (Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior/CEOS-Instituto de Investigações Sociológicas da FCSH/UNL)

BARBLAN, Andris (1998), “European graduate employment: the problems of the 1990s” in Anne Holden Ronning, Mary-Louise Kearney, Graduate prospects in a changing society, Paris, edições Unesco

BARDIN, Laurence (1993), L'analyse de contenu, Paris, PUF

BARNETT, Ronald (1994), The idea of higher education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

BARNETT, Ronald (1997-a), “Beyond competence” in, Frank Coffield, Bill Williamson, (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

BARNETT, Ronald (1997-b), Higher Education: a critical business, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

BARNETT, Ronald (1997-c), “A knowledge strategy for universities” in Ronald Barnett, Anne Griffin (eds), The end of Knowledge in Higher Education, Cassel, Institute of Education Series

BARNETT, Ronald (2000), “Reconfiguring the University” in Peter Scott (ed), Higher Education Re-formed, London and New York, Falmer Press

BATISTA, Maria de Lurdes (1996), Os diplomados do ensino superior e o emprego – a problemática da inserção na vida activa, Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira/Ministério da Educação

BAUMAN, Zygmunt (1992), Intimations of post-modernity, London, Routledge

BECK, Ulrich (1992), Risk Society – towards a new modernity, London, Sage

BECKER, Gary S. (1964), Human Capital – a theoretical and empirical analysis with special reference to education, New York and London, Columbia University Press

BECKER, William E., **LEWIS**, Darrell R. (eds.) (1993), Higher Education and Economic Growth, Boston/London, Kluwer Academic Publishers

BEL, Maiten (2001), “Cadres institutionnels et rôle des organistaions dans la construction de la formation professionnelle des jeunes” in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, Bruxelles, éditions De Boeck Université, pp. 37-50

BENADUSI, Luciano, **BOTTA**, Paolo (1995), “Les analyses de la sociologie de l'éducation: 1960-1990” in Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

BENNETT, Neville, **DUNNE**, Elisabeth, **CARRÉ**, Clive (2000), Skills development in higher education and employment, Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press

BERGER, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional” in Revista de Psicologia e de Ciências da Educação (1992), nº 3/4, pp. 23-36

BLAUG, Mark (1976), “The empirical status of Human Capital Theory: a slightly jaundiced survey” in Mark Blaug (1992), The Economic Value of Education: studies in the Economics of Education, Aldershot, Edward Elgar Publishing Limited

BLAUG, Mark (1985), “Where are we now in the economics of education? ” in Mark Blaug (1992), The Economic Value of Education: studies in the Economics of Education, Aldershot, Edward Elgar Publishing Limited

BLAUG, Mark (1991), An introduction to the Economics of Education, Hampsheere, England, Gregg Revivals

BLAUG, Mark (1992), “Introduction” in The Economic Value of Education: studies in the Economics of Education, Aldershot, Edward Elgar Publishing Limited

BOREHAM, Nicholas (2002), “Work Process Knowledge in Technological and Organizational Development” in Nicholas Boreham, Renan Samurçay, Martin Fisher (org.), Work Process Knowledge, London and New York, Routledge

BOREHAM, Nicholas, **SAMURÇAY**, Renan, **FISCHER**, Martin (org.) (2002), Work Process Knowledge, London and New York, Routledge

BOUDON, Raymond (org.) (1993), Paul F. Lazarsfeld: On social research and its language, Chicago/London, The University of Chicago Press.

BRANTHE, Thomas (2001), “Consequências do realismo na construção da teoria sociológica” in Sociologia Problemas e Práticas, Revista do CIES/Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, nº 36, Oeiras, Celta Editora, pp. 9-38

BRENNAN, John, **JOHNSTON**, Brenda, **LITTLE**, Brenda, **SHAH**, Tarla, **WOODLEY**, Alan (2001), The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan, report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information, Londres, Open University

BRENNAN, John, **KOGAN**, Maurice, **TEICHLER**, Ulrich (1996), “Higher education and work - a conceptual framework” in John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler, (org.), Higher Education and Work, , London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

BRENNAN, John, **LYON**, Stina, **SCHOMBURG**, Harald, **TEICHLER**, Ulrich (1996), “Employment and work of British and German graduates” in John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler, (org.), Higher Education and Work, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

BROWN, Philip, **SCASE**, Richard (1994), Higher Education and corporate realities: class, culture and the decline of graduate careers, London, UCL (University College London) Press

BROWN, Philip, **SCASE**, Richard (1997), “Universities and employers: rhetoric and reality” in Anthony Smith, Frank Webster (orgs.), The postmodern university?, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

BRYMAN, Alan, **CRAMER**, Duncan (1997), Quantitative Data Analysis with SPSS for windows, London, Routledge

BULLE, Nathalie (2000), Sociologie et Éducation, Paris, PUF

BURGEN, Arnold (1996), Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

CABRITO, Belmiro Gil (1999), Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário em Portugal: contributos para o processo decisional de (re)construção de uma política sócio - educativa para o ensino superior universitário público, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

CALADO, Jorge (1998), “O novo paradigma e a inovação científica e pedagógica” in Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press

CANALS, Valérie (1998), “Insertion professionnelle: construction empirique ou objet d’analyse?” in Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l’insertion, l’emploi, Paris, PUF

CANÁRIO, Rui (1999) Educação de Adultos – um campo e uma problemática, Lisboa, Educa

CANÁRIO, Rui, (2000), “A escola no mundo rural – contributos para a construção de um objecto de estudo” in Educação, Sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, nº 14, Porto, edições Afrontamento, pp. 121-140

CARAÇA, João, **CONCEIÇÃO**, Pedro, **HEITOR**, Manuel Valsassina (1996), “Uma perspectiva sobre a missão das universidades” in Análise Social, vol. XXXI (139), 1996, p. 1202-1233

CARAPINHEIRO, Graça, **RODRIGUES**, Lurdes (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias” in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora

CARAPINHEIRO, Graça, **RODRIGUES**, Maria de Lurdes (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias” in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora

CARMO, Renato (1999), “As desigualdades sociais no Ensino Superior: entre a reprodução e a democratização”, Comunicação apresentada no Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, 16 e 17 de Abril de 1999 (policopiado)

Bibliografia

CARNEIRO, Roberto (1998), “Introdução” in Pedro CONCEIÇÃO, Diamantino Durão, Manuel Heitor, Filipe Santos, Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press

CARVALHO, Adalberto Dias de (2001), “Conhecer, pensar e educar: os desafios de uma interpelação antropológica” in VÁRIOS, Novo Conhecimento – Nova Aprendizagem, Textos da Conferência Internacional, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

CARVALHO, Rómulo de (1986), História do Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

CERDEIRA, Luísa (1998) “Autonomia e financiamento das universidades” in Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor, Filipe Santos, Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press

CERDEIRA, Maria Luísa Machado (1999), Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento de uma região – o Alentejo. O caso dos diplomados do ensino superior – ano lectivo 1994/95, Tese de Mestrado, Évora, Universidade de Évora

CHABBOTT, Colette, **RAMIREZ**, Francisco O. (2000) “Development and Education” in Maureen T. Hallinan, Handbook of the Sociology of Education, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers

CHAGAS LOPES, Margarida (1989), Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa

CHAGAS LOPES, Margarida, **PINTO**, Aquiles Sequeira (2001), “O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida”, in Adriano Moreira e José Barata-Moura (coord.), Ensino Superior e Competitividade, volume II, Lisboa, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CHARLE, Christophe, **VERGER**, Jacques (1994), Histoire des Universités, Paris, Presses Universitaires de France (collection Que sais-je?)

CHARLOT, Bernard, **GLASMAN**, Dominique (1998), “Introduction” in Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l’insertion, l’emploi, Paris, PUF

CHISHOLM, Lynne (1995), “Contribution des approches culturalistes à l’étude de la transition vers l’âge adulte” in Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

COFFIELD, Frank, **WILLIAMSON**, Bill (1997), “The challenges facing higher education” in Frank Coffield, Bill Williamson (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

CONCEIÇÃO, Pedro, **HEITOR**, Manuel (1998), “Reflexões sobre o papel da universidade nas economias baseadas no conhecimento” in Revista Colóquio Educação/Sociedade, nº 2, Março 1998, pp. 70-98

CONCEIÇÃO, Pedro, **DURÃO**, Diamantino, **HEITOR**, Manuel, **SANTOS**, Filipe (1998), Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press

CORREIA, Fernanda, **AMARAL**, Alberto, **MAGALHÃES**, António (orgs.) (2002), Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior – O Caso Português, Lisboa, Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação

COSTA, João Vasconcelos (2001), A universidade no seu labirinto, Lisboa, editorial Caminho

COTRIM, Ana, **AMOR**, Teresa (1999), As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: situação face ao emprego (III), Lisboa, INOFOR/Instituto para a Inovação na Formação

COTRIM, Ana, **AMOR**, Teresa, **DUARTE**, Teresa (1999), Educação, emprego e transição para a vida activa: uma aproximação ao caso português, Lisboa, INOFOR/Instituto para a Inovação na Formação

CRESPO, Vitor (1993), Uma universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro, Mem Martins, editorial Inquérito

CRUZ, Manuel Braga e **CRUZEIRO**, Eduarda (1995) O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: situação e problemas de acesso, Lisboa, edições DEP/GEF – Ministério da Educação

DANDURAND, Pierre (1995), “Sens des études, trajectoires scolaires et destination socioprofessionnelle des étudiants universitaires. Apport de l’approche qualitative.” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

DENISON, Edward F. (1962), The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before us, New York, Committee for Economic Development

DENISON, Edward F. (1967), Why Growth Rates Differ – postwar experience in nine western countries, Washington DC, The Brookings Institution

DEROUET, J.L. (1998), “Éducation et Sociétés - Présentation” in Éducation et Sociétés (Revue Internationale de Sociologie de l’Éducation), n°1/1998/1, pp. 5-13

DEROUET, Jean-Louis (2000-a), “Les inégalités d’éducation: un classique revisité (présentation)” in Education et Sociétés, n° 5/2000/1, pp. 5-7

DEROUET, Jean-Louis (2000-b), “La sociologie des inégalités d’éducation à l’épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacement des questionnements et relance de la critique” in Education et Sociétés, n° 5/2000/1, pp. 9-24

DIAMBOMBA, Miala (1995), “La problématique de l’insertion professionnelle dans les théories économiques” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les
403

cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval

DIAMBOMBA, Miala (1998), "Students' education plans and professional integration: a typology of university graduates", Paper presented on the World Congress of Sociology, Montreal, July 1998 (policopiado)

DORAY, Pierre (1995), "L'insertion professionnelle des universitaires: du point de vue des entreprises" in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval

DORAY, Pierre, **MAROY**, Christian (1995), "Les relations éducation – travail: quelques balises dans un océan conceptuel" in Revue des Sciences de l'Éducation, vol. XXI, n° 4, 1995, pp. 661-688

DUBAR, Claude (1991), La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin

DUBAR, Claude (1998), "Reflexions sociologiques sur la notion d'insertion", in Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l'insertion, l'emploi, Paris, PUF

DUBAR, Claude (2001), "La construction sociale de l'insertion professionnelle" in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 23-36

DUBAR, Claude, **SAINSAULIEU**, Renaud (1992), "Mobilités et formes de production identitaire" in Laurence Coutrot, Claude Dubar, Cheminements professionnels et mobilités sociales, Paris, La Documentation Française

DUBET, François (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil

DUKE, Chris (1997), "Towards a lifelong curriculum" in Frank Coffield, Bill Williamson, (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

DURU-BELLAT, Marie (2000), "L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix" in Éducation et Sociétés, n° 5/2000/1, pp. 25-41

EICHER, Jean Claude, **LEVY-GARBOUA**, Louis et al.. (1979), Économie de l'Éducation, Paris, Economica

ELJAMAL Melissa, **STARK** Joan, **ARNOLD** Gertrude, **SHARP** Sally, 1999, "Intellectual Development: a complex teaching goal" in Studies in Higher Education, volume 24, number 1, March 1999, pp. 7-25

EIPHANE, Dominique, **MARTINELLI**, Daniel (1995), “Familles, petits annonces, ANPE...- l'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur” in Formation-Emploi, n° 58, pp. 79-87

ESTEVEES, António Joaquim, **STOER**, Stephen (orgs.) (1992), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento

FELOUZIS, Georges, **SEMBEL**, Nicolas (1995), “La construction des projets à l'université - le cas de quatre filières de l'université de masse” in Formation-Emploi, n° 58, pp. 45-59

FISCHER Martin, 2002, “Work experience as an element of work process knowledge” in Nicholas Boreham, Renan Samurçay, Martin Fisher (org.), 2002, Work Process Knowledge, London and New York, Routledge

FISHER, Donald, **RUBENSON**, Kjell, **SCHUETZE**, Hans (1994), The role of the university in preparing the labour force – a background analysis, Vancouver, The Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia

FREIDSON, Eliot (1994), Professionalism Reborn – theory, prophecy and policy, Cambridge, Polity Press

FREIRE, João (1997), Variações sobre o tema trabalho, Porto, edições Afrontamento

GAGO, José Mariano (coord.) (1993), Prospectiva do Ensino Superior em Portugal, Lisboa, Instituto de Prospectiva (policopiado)

GALLAND, Olivier (1984), “Precarité et entrées dans la vie” in Revue Française de Sociologie, vol. XXV, 1984, pp. 49-66

GALLAND, Olivier (1985), “Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte” in Sociologie du Travail, n°1-85, pp. 32-52

GHIGLIONE, Rodolphe, **MATALON**, Benjamin (1993), O inquérito – teoria e prática, Oeiras, Celta Editora

GIBBONS, Michael, **LIMOGES**, Camille, **NOWOTNY**, Helga, **SCHWARTZMAN**, Simon, **SCOTT**, Peter, **TROW**, Martin (1999), The new production of knowledge, London, Sage

GIDDENS, Anthony (1993), Sociology, London, Polity Press

GIDDENS, Anthony (1996), As novas regras do método sociológico, Lisboa, Gradiva

GIL, Fernando (1999), “A Universidade e o Conhecimento”, Conferência ao Colóquio “Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, Lisboa, 29 e 30 de Novembro de 1999 (policopiado)

Bibliografia

GODDARD, John (1999), “How universities can thrive locally in a global economy” in Harry Gray, Universities and the creation of wealth, Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press

GOMES, Joaquim Ferreira (1990), A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910 - 1926), Lisboa, edição do Instituto de Inovação Educacional

GONÇALVES, Albertino (2001), As asas do diploma: a inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho, Braga, Universidade do Minho

GRÁCIO, Sérgio (1997), Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais, Lisboa, Educa

GRAY, Harry (1999), Universities and the creation of wealth, Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press

HARVEY, Lee (2001), “Defining and measuring employability” in Quality in Higher Education, volume 7, nº 2, July 2001, pp. 97-109

HARVEY, Lee, **MOON**, Sue, **GEALL**, Vicki (1997), Graduates’ Work – organisational change and students’ attributes, <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw> (acesso em 17/12/2001)

HAYRYNEN, Yrjo-Paavo, **HAYRYNEN**, Lisa, (1996), “From students to intellectuals and professionals - subsequent career patterns of a finish student generation of the 1960s” in John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler (org.), Higher Education and Work, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

HEINZ, W.R., **NAGEL**, U. (1995), “Changement social et modernisation des transitions école-travail” in Annette Jobert, Catherine Marry, Lucie Tanguy, Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

HELFRID, Staffan (1996), “Who is going to study?” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

JOBERT, Annette, **MARRY**, Catherine, **TANGUY**, Lucie (1995) “Introduction générale” in Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

JOHNSON, Terence (1972), Professions and power, London, Macmillan Press

KEHM, Barbara, **TEICHLER**, Ulrich (1995), “Editorial” in European Journal of Education: research, development and policies, volume 30, nº1, March 1995, pp. 3-9

KIEFFER, Annick, **TANGUY**, Lucie (2001), “Les mouvements de la recherche sur l’insertion sociale, 1980-2000” in Éducation et Sociétés, nº 7/2001/1, pp. 95-109

KINNEAR, Paul, **GRAY**, Colin (2000), SPSS for Windows made simple – release 10, Hove, East Sussex, Psychology Press

KOURILSKY, François (2002), Ingénierie de l’interdisciplinarité – un nouvel esprit scientifique, Paris, L’Harmattan

KOVÁCS, Ilona et. al.. (1994), Qualificações e mercado de trabalho, Lisboa, IEFP/Instituto do Emprego e Formação Profissional

KRAIS, Beate (1995), “Trente ans de sociologie de l’éducation: problématiques et controverses” in Éducation et Travail en Grande-bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

LALLEMENT, Michel (org.) (1994), Travail et emploi: le temps des métamorphoses, Paris, L’Harmattan

LEMELIN, Clément (1995), “Temps d’études, cheminement scolaire et succès professionnel” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

LESSARD-HÉBERT, Michelle, **GOYETTE**, Gabriel, **BOUTIN**, Gérald (1994), Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas, Lisboa, edições Instituto Piaget

LIST, Juliane (1997), “Perspectivas de emprego dos diplomados do ensino superior na Europa” in Formação Profissional – Revista Europeia, CEDEFOP, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade

LITTLE Brenda, 2001, “Reading between the lines of graduate employment” in Quality in Higher Education, volume 7, nº 2, July 2001, pp. 121-129

LOURENÇO, Eduardo (1999), “A autonomia do Ensino Superior – que horizontes futuros?” in CNE, Autonomia das Instituições de Ensino Superior, Actas do Seminário, Lisboa Conselho Nacional de Educação

MACHADO, Fernando Luís, **COSTA**, António Firmino da (1998), “Processos de uma modernidade inacabada” in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora

MADUREIRA PINTO, José (1997), Propostas para o Ensino das Ciências Sociais, Porto, edições Afrontamento

MADUREIRA PINTO, José (2002), “Factores de sucesso/insucesso” in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Actas do Seminário, Lisboa, 17 de Janeiro de 2002, Conselho Nacional de Educação

MARIANI, Michele, **PARLANGELI**, Oronzo, **BAGNARA**, Sebastiano (1998), “Working life in mechanical and organic organisations: explorations on cognitive, professional and

Bibliografia

social implications of the new work practices”, Comunicação apresentada no Workshop do Projecto WHOLE (Work Process Knowledge in Technological and Organisational Development), Lovaina, Junho de 1998 (policopiado)

MARTINEZ, Marie-France (1998), “L’insertion des jeunes diplômés: une formation à l’aide au choix d’un premier emploi” in Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l’insertion, l’emploi, Paris, PUF

MARTINS, António Maria (1996), Escola e mercado de trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização, Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro

MARTINS, António Maria (2001), “Trajectórias profissionais dos diplomados pela Universidade de Aveiro” in Albertino Gonçalves, Leandro Almeida, Rosa Vasconcelos, Susana Caires, Da universidade para o mundo do trabalho, Actas do Seminário Braga, Conselho Académico da Universidade do Minho

MARTINS, António Maria, **ARROTEIA**, Jorge Carvalho, **GONÇALVES**, Maria Manuela Bento (2002), Sistemas de (des)emprego: trajectórias de inserção, Aveiro, Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Universidade de Aveiro

MASSIT-FOLLÉA, Françoise, **EPINETTE**, Françoise (1992), L’Europe des universités: l’enseignement supérieur em mutation, Paris, La Documentation Française

MATOS, Madalena (1999), As cidades e os campi – contributo para o estudo dos territórios universitários em Portugal, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior Técnico/Universidade Técnica de Lisboa

MATTOSO, José (1997), “A universidade e a sociedade” in VÁRIOS, História da Universidade em Portugal, I volume, tomo I, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

MAURITTI, Rosário (2000), Estudantes universitários; trajectórias sociais e expectativas de inserção profissional, Tese de Mestrado, Lisboa, ISCTE

MAYER, Karl Ulrich (1996), “Education and Work in an Ageing Population” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

MEDINA, Fernando, **DUARTE**, Teresa (1999), As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos matriculados e diplomados (II), Lisboa, INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação)

MERRIAM, Sharan (1988), Case Study Research in Education: a qualitative approach, San Francisco and London, Jossey-Bass Publishers

MIDDLEHURST, Robin (1997) “Enhancing quality” in, Frank Coffield, Bill Williamson, (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

MILNE, Paul (1999), “The role of universities in economic growth” in Harry Gray, Universities and the creation of wealth, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

MOLEN, Henk van der (1996), “Creation, transfer and application of knowledge through the higher education system” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

MONIZ, António Brandão e **KOVÁCS**, Ilona (1997), Evolução das Qualificações e das estruturas de formação em Portugal, Lisboa, IEF/Instituto do Emprego e Formação Profissional

MOREIRA, Adriano (1999), “A pluralidade das autonomias” in CNE, Autonomia das Instituições de Ensino Superior, Actas do Seminário, Lisboa, Conselho Nacional de Educação

MORIN, Edgar (1982), “L’ancienne et la nouvelle transdisciplinarité” in Science avec Conscience, Paris, Fayard, [http:// www.mcxapc.org/ conseil/ morin2.htm](http://www.mcxapc.org/conseil/morin2.htm) (acesso em 30/09/2002)

MORIN, Edgar (1990), “Articuler les disciplines” in Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique “Interdisciplinarité”, Paris, CNRS, [http:// www.mcxapc.org/ conseil/ morin1.htm](http://www.mcxapc.org/conseil/morin1.htm) (acesso em 30/09/2002)

MORIN, Edgar (2001) Introdução ao Pensamento Complexo, Lisboa, edições do Instituto Piaget

MOSCATI, Roberto, **PUGLIESE**, Enrico (1996), “Higher education and the labour market in Italy – continuities and changes” in, John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler (org.), Higher Education and Work, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

NICOLE-DRANCOURT, Chantal (1992), “L’insertion des jeunes garçons et filles: une étude localisée” in Laurence Coutrot, Claude Dubar, Cheminements professionnels et mobilités sociales, Paris, La Documentation Française

NICOLE-DRANCOURT, Chantal, **ROULLEAU-BERGER**, Laurence (1995), L’insertion des jeunes en France, Paris, PUF (collection Que sais-je?)

NICOLE-DRANCOURT, Chantal, **ROULLEAU-BERGER**, Laurence (2001), Les jeunes et le travail, 1950-2000, Paris, PUF

OCDE (1989), O ensino na sociedade moderna, Rio Tinto, Asa

OCDE (1993), De l’enseignement supérieur a l’emploi – rapport de synthèse, Paris, OCDE

Bibliografia

OCDE (2000), From initial education to working life – making transitions work, Paris, OCDE

ODES (2000), Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior (1999) – primeiros resultados, Lisboa, INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação), (policopiado)

ODES (2002), Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados, http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html (acesso em 18/12/2001).

OLIVEIRA Maria Teresa, **PIRES** Ana Luisa Oliveira e **ALVES**, Mariana Gaio (2002) “Dimensions of Work Process Knowledge” in Nicholas Boreham, Renan Samurçay, Martin Fisher (org.) (2002), Work Process Knowledge, London and New York, Routledge

OLIVEIRA, Luísa (1998), Inserção profissional - o caso da reestruturação dos lanifícios da Covilhã, Lisboa, edições Cosmos

PAQUET, Gilles (1995), “La relation formation-emploi: contenus de formation et insertion professionnelle” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, , Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

PEIXOTO, João (1989), “Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal” in Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 27-28, pp. 167-188

PESTANA, Maria Helena, **GAGEIRO**, João Nunes (1998), Análise de Dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS, Lisboa, edições Sílabo

PINTO, Conceição Alves (1995), Sociologia da Escola, Lisboa, McGraw-Hill

PIRES, Ana Luisa de Oliveira (1994), “As novas competências profissionais” in Revista Formar, nº 10, pp. 4-19

PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2002) Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

POTTIER, François (1995), “Apports et limites des enquêtes quantitatives dans l’étude de l’insertion professionnelle des diplômés de l’enseignement supérieur” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

QUIVY, Raymond, **CAMPENHOUDT**, Luc Van (1988), Manuel de Recherche en Sciences Sociales, Paris, Dunod

RAFFE, David (1995), “La transition école-travail. Évolution d’un domaine de recherche” in Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie, Paris, Armand Colin

RAFFE, David (2001), “La construction sociale de la recherché transnationale sur l’insertion sociale et professionnelle: le Réseau européen de recherche sur l’insertion professionnelle des jeunes” in Éducation et Sociétés, , n° 7/2001/1, pp. 111-129

RAMOS, Maria da Conceição Castro (2001), Os Processos de Autonomia e Descentralização à luz das Teorias de Regulação Social: o caso das políticas públicas de Educação em Portugal, Tese de Doutoramento, Lisboa, FCT/UNL

ROBERTSON, David (1997), “Social justice in a learning market” in Frank Coffield, Bill Williamson, (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

ROBERTSON, David (1999), “Knowledge societies, intellectual capital and economic growth” in Harry Gray, Universities and the creation of wealth, Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press

RODRIGUES, Maria de Lurdes (1996), Os engenheiros na sociedade portuguesa – profissionalização e protagonismo, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

RODRIGUES, Maria João (1991), Competitividade e Recursos Humanos, Lisboa, Publicações Dom Quixote

RODRIGUES, Maria João (1992), O sistema de emprego em Portugal: crise e mutações, Lisboa, Publicações D. Quixote

ROJO, Juan (1996), “University Autonomy and the Search for Quality” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

ROSE, José (1996), “L’organistaion de stransitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d’emploi” in Sociologie du Travail, XXXVIII, 1/96, pp. 63-79

SANTOS SILVA, Augusto e **MADUREIRA PINTO**, José (orgs.) (1987), Metodologia das Ciências Sociais, Porto, edições Afrontamento

SCHNAPPER, Dominique (1998), Contra o fim do trabalho, Lisboa, Terramar

SCHULTZ, Theodore W. (1963), The Economic Value of Education, New York, London, Columbia University Press

SCOTT, Peter (1997), “The postmodern university?” in Anthony Smith, Frank Webster (orgs.), The postmodern university?, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

SEDAS NUNES, Adérito (1970), “A universidade no sistema social português – uma primeira abordagem”, Análise Social, n° 32, pp. 646-707

SEN, Amartya (2003), O Desenvolvimento como Liberdade, Lisboa, Gradiva

SIANESI Barbara, REENEN, John Van (2002), “The returns to education: a review of the empirical macro-economic literature”, London, Centre for the Economics of Education – London School of Economics and Political Science, <http://www.ifs.org.uk/workingpapers/wp0205.pdf> (acesso em 17/5/2002)

SIMÃO, José Veiga, COSTA, António de Almeida (2000), O ensino politécnico em Portugal, Lisboa, Conselho Nacional de Educação (policopiado)

SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado, COSTA, António Almeida (2002), Ensino Superior: uma visão para a próxima década, Lisboa, Gradiva

SOUSA SANTOS, Boaventura (1989), Introdução a uma ciência pós-moderna, Porto, edições Afrontamento

SOUSA SANTOS, Boaventura (1991), Um discurso sobre as ciências, Porto, edições Afrontamento

SOUSA SANTOS, Boaventura (1994), Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade, Porto, edições Afrontamento

STOER, Stephen (1992), “Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal” in, António Joaquim Esteves, Stephen Stoer (orgs.), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento

STOER, Stephen (1992), “Sociologia da Educação e Formação de Professores” in António Joaquim Esteves, Stephen Stoer (orgs.), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento

STROMHOLM, Stig (1996), “From Humboldt to 1984 – Where are we now?” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

SUBTIL, José (1997), “O protagonismo dos professores e dos graduados” in VÁRIOS, História da Universidade em Portugal, I volume, tomo II, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

TANGUY, Lucie (1986), L'introuvable relation formation-emploi - un état des recherches en France, Paris, La Documentation Française

TEICHLER, Ulrich (1988), Changing patterns of the higher education system: the experience of three decades, London, Jessica Kingsley Publishers

TEICHLER, Ulrich (1996), “Higher Education and New Socio-economic Challenges in Europe” in Arnold Burgen, Goals and purposes of higher education in the 21st century, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

TEICHLER, Ulrich (1998), “Répondre aux exigences du monde du travail”, in UNESCO, Conference mondiale sur l’enseignement supérieur: “L’enseignement supérieur aux XXI siècle - vision et actions”, Paris, 5-9 de Octobre 1998, UNESCO

TEICHLER, Ulrich, **KEHM**, Barbara (1995), “Towards a new understanding of the relationship between higher education and employment” in European Journal of Education: research, development and policies, volume 30, n° 2, June 1995, pp. 115-132

TROTTIER, Claude (1995), “Émergence et constitution du champ de recherche sur l’insertion professionnelle” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

TROTTIER, Claude (2000), “Questionnement sur l’insertion professionnelle des jeunes” in Lien Social et Politiques, 43, Printemps 2000, (PAGS??)

TROTTIER, Claude (2001), “La sociologie de l’éducation et l’insertion professionnelle des jeunes” in Éducation et Sociétés, n° 7/2001/1, pp. 93-101

TROTTIER, Claude, **CLOUTIER**, Renée, **LAFORCE**, Louise (1996), “Vocational Integration of University Graduates - typology and multivariate analysis” in International Sociology (Journal of the International Sociological Association), volume 11, number 1, March 1996, pp. 5-22

TROTTIER, Claude, **LAFORCE**, Louise, **CLOUTIER**, Renée (1995), “Les représentations de l’insertion professionnelle chez les diplômés de l’université” in Formation-Emploi, n° 58, pp. 61-77

TROTTIER, Claude, **LAFORCE**, Louise, **CLOUTIER**, Renée (1998), “Les représentations de l’insertion professionnelle chez les diplômés de l’université” in, Bernard Charlot, Dominique Glasman, Les jeunes, l’insertion, l’emploi, Paris, PUF

TROTTIER, Claude, **PERRON**, Madeleine, **DIAMBOMBA**, Miala (1995), “Conclusion générale” in Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

VAN HAECHT, Anne (1994), A escola à prova da Sociologia, Lisboa, edições do Instituto Piaget

VÁRIOS (1997), História da Universidade em Portugal, I volume, tomo I, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

VÁRIOS (1997), História da Universidade em Portugal, I volume, tomo II, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

VELOSO, Maria Teresa Nobre (1997), “O quotidiano da academia” in **VÁRIOS**, História da Universidade em Portugal, I volume, tomo I, Coimbra/Lisboa, Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian

VERDIER, Eric (1997), “Em França, os diplomados do ensino superior renunciam às suas prerrogativas” in Formação Profissional – Revista Europeia, CEDEFOP, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade

VERNIÈRES, Michel (coord.) (1997), L’insertion professionnelle: analyses et débats, Paris, Economica

VIEIRA, Maria Manuel (1995), “Transformação recente no campo do ensino superior”, Análise Social, vol. XXX, págs. 131-132

VINCENS, Jean (1981), Problematique generale de l’insertion professionnelle, Conférence au Colloque “L’insertion professionnelle des jeunes á la sortie des études postsecondaires”, Institut de Sciences du Travail, Université Catholique de Louvain, 12 et 13 février 1981 (policopiado).

VINCENS, Jean (1995), “La demande de diplômés de l’enseignement supérieur” in Claude Trottier, Madeleine Perron, Miala Diambomba, Les cheminements scolaires et l’insertion professionnelle des étudiants de l’université, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval

VINCENS, Jean (1997), “L’insertion professionnelle des jeunes – à la recherche d’une définition conventionnelle”, Formation-Emploi, n° 60, Oct—Dec. 1997, pp. 21-36

WEERT, Egbert de (1996), “Responsiveness of higher education to labour market demands” in John Brennan, Maurice Kogan, Ulrich Teichler (org.), Higher Education and Work, London and Bristol, Jessica Kingsley Publishers

WHITEHEAD, A.K. (1981), “Screening and education: a theoretical and empirical survey” in Mark Blaug (1992), The Economic Value of Education: studies in the Economics of Education, Aldershot, Edward Elgar Publishing Limited

WILLIAMSON, Bill, **COFFIELD**, Frank (1997), “Repositioning Higher Education” in Frank Coffield, Bill Williamson (org.), Repositioning Higher Education, Buckingham, Society for Research in Higher Education and Open University Press

WOLFF, Robert Paul (1991), O ideal da Universidade, São Paulo, UNESP/Universidade Estadual de São Paulo

YIN, Robert K. (1987), Case study research: design and methods, Beverly Hills-California, Sage Publications Incorporation

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Documentos da FCT:

- Circular – despacho nº 1002/CD de 15 de Abril de 1998 (Assunto: GESP)
- Circular – despacho nº 866/99 de 23 de Março de 1999 (Assunto: Criação do Ifornova - Instituto de Formação da FCT/UNL)
- Resolução da Secção Portuguesa do Senado da Universidade Nova de Lisboa de 25 de Abril de 2000 (Assunto: Propostas de novas licenciaturas – bases para estudo de oportunidade e perfil)
- Circular - despacho nº 2263/2000 de 14 de Julho de 2000 (Assunto: Algumas Medidas Gerais para 2000/2001)
- Circular – despacho nº 3040/00 de 27 de Outubro de 2000 (Assunto: Ensino curricular na FCT. Linhas estratégicas.)
- Circular – despacho nº 2885/01 de 5 de Novembro de 2001 (Assunto: Alterações à estrutura curricular da FCT. Abordagem estratégica.)
- Circular – despacho nº 893/2002 de 2 de Abril de 2002 (Assunto: Criação do Centro de Informação, Divulgação e Imagem)

Outros documentos:

- Decreto – Lei nº 402/73 de 11 de Agosto (1973)
- Lei da Autonomia Universitária nº 108/88 (1988)
- Memorandum sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia (1994)
- Documento da Assembleia nº 60 do Conselho Europeu de Reitores (1996)
- “Declaration mondiale sur l’enseignement superieur pour le XXI siecle: vision et actions” et “Cadre d’action prioritaire pour le changement et le developpement de l’enseignement superieur” adoptés par la Conference Mondiale sur l’Enseignement Superieur da Unesco, 9 de Outubro de 1998 (1998)
- “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino. superior”, Documento de Orientação, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 22 de Abril de 2003 (2003)

ANEXOS

ANEXO I – Inquérito por Questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

O QUE PRETENDEMOS?

- Caracterizar os percursos escolares, profissionais e de formação após a licenciatura dos diplomados
- Analisar as opiniões e expectativas dos diplomados sobre os seus percursos profissional e académico/formativo e sobre a ligação entre ambos
- Num questionário deste tipo não existem “respostas certas” pois o que pretendemos é que cada diplomado nos relate o seu percurso através das respostas às questões colocadas e emita a sua opinião sobre alguns aspectos que consideramos mais relevantes

COMO PODE COLABORAR?

- Preenchendo com a máxima atenção o questionário que é composto em parte por perguntas muito objectivas de caracterização dos percursos e também por perguntas que apelam à reflexão com base nas experiências vividas pelos diplomados
- Devolvendo-nos o questionário devidamente preenchido se possível no prazo de 2 semanas, utilizando o envelope já selado e endereçado à FCT
- Se achar necessário, acrescentando ao questionário outras informações e/ou comentários que lhe pareçam importantes e que não sejam solicitados no inquérito

INSTRUÇÕES PARA PREENCHER O QUESTIONÁRIO:

- Tenha em atenção as instruções de preenchimento que vão surgindo em *itálico* ao longo do questionário e que por vezes significam que vai “saltar sem responder” um determinado número de perguntas que não se aplicam à sua situação específica
- Leia atentamente cada pergunta e as hipóteses de resposta respectivas antes de responder
- Para responder à maioria das perguntas terá de assinalar com um x no quadrado correspondente à sua opção de resposta
- Em algumas perguntas pedimos que faça um círculo em torno do algarismo (1,2,3 ou 4) que corresponde à sua opinião
- Nas perguntas em que aparecem linhas por favor escreva a sua resposta de forma legível
- A sigla Ns/Nr que aparece frequentemente como hipótese de resposta significa “não sabe ou não responde”
- Nos casos em que nenhuma das hipóteses de resposta se adegue à sua situação ou opinião tem a possibilidade de acrescentar uma outra hipótese de resposta no espaço “outro.qual?”

Em caso de dúvida no preenchimento do questionário ou para qualquer outro esclarecimento pode contactar:

**Dr^a Mariana Alves, telefone 212948300/8500 (ext. 10410)
Fax. 212948592 e-mail: mga@mail.fct.unl.pt**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E À FCT

1 – Qual o curso e ramo de licenciatura que completou na FCT?

- Engenharia do Ambiente
 - ramo Ambiente
 - ramo Sanitária
- Engenharia Física
- Engenharia Geológica
- Engenharia Informática
- Engenharia de Materiais
- Engenharia Mecânica
- Engenharia de Produção Industrial
- Engenharia Química
- Matemática
 - ramo Formação Educacional
 - ramo Matemática Aplicada em Investigação Operacional
 - ramo Matemática Aplicada em Ciências Actuarias
 - ramo Matemática Aplicada em Ciências Estatísticas
- Química Aplicada
 - ramo Química Orgânica
 - ramo Biotecnologia

2 – Com que habilitações se candidatou ao ensino superior? (assinale a resposta que se adequa à sua situação)

- 12º ano, via de ensino
- 12º ano, via profissionalizante
- curso do ensino técnico-profissional
- ano propedêutico
- exame ad-hoc
- outra situação Qual? _____
- Ns/Nr

3 – O curso que frequentou e concluiu na FCT foi a sua primeira opção na candidatura ao ensino superior?

- Sim (*passa para p. 5*) Não Ns/Nr

(se não foi a 1ª opção) 4 – Qual foi o curso/estabelecimento a que concorreu em 1º lugar?

Curso _____ Ns/Nr

Estabelecimento _____ Ns/Nr

5 – O curso que frequentou e concluiu na FCT corresponde ao primeiro curso em que se matriculou/inscreveu no ensino superior?

- Sim Não (*passa para p. 7*) Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

(se sim) 6 – Em que ano lectivo se matriculou/inscreveu e com que nota de candidatura?

Ano 19 ____ / 19 ____ Ns/Nr

Nota de candidatura _____ Ns/Nr

(se não) 7 – Em que ano lectivo, curso e estabelecimento se matriculou/inscreveu pela primeira vez no ensino superior?

Ano 19 ____ / 19 ____ Ns/Nr

Curso _____ Ns/Nr

Estabelecimento _____ Ns/Nr

Nota de candidatura _____ Ns/Nr

8 – Quais foram as principais razões que o levaram a ingressar no ensino superior? (assinale no máximo 3 razões)

- Mais possibilidades de encontrar emprego
- Mais possibilidades de encontrar emprego bem remunerado
- Poder desempenhar a profissão desejada
- Progredir na carreira profissional
- Contribuir para o seu desenvolvimento intelectual
- Gostar de estudar e adquirir mais conhecimentos
- Ascender socialmente
- Sempre teve boas notas

Nunca reprovou

A família sempre esperou que fizesse um curso superior

Os amigos também se candidataram ao ensino superior

Outras razões. Quais? _____

Ns/Nr

9 – Quais foram as principais razões que o levaram a ingressar neste curso específico? (assinale no máximo 3 razões)

Por ser um curso com prestígio

Pela estrutura curricular do curso

Por ser um curso essencialmente teórico

Por ser um curso essencialmente prático

Por ser um curso com saídas profissionais diversificadas

Por ser um curso com boas saídas profissionais

Por ser um curso que permitia a aquisição de conhecimentos na sua área de interesse

Por já ter trabalhado em áreas afins

Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão que o realizasse pessoalmente

Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão útil

Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão bem remunerada

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

- Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão que lhe deixasse tempo livre
- Por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão com prestígio social
- Por ser um curso com tradição na família
- Por ser um curso que grande parte dos amigos também escolheu
- Por ser um curso que lhe permitia impor a sua vontade perante a família
- Por ser o curso para o qual tinha média suficiente para entrar
- Por ser um curso que permitia participar no desenvolvimento do país
- Outras razões. Quais? _____
- Ns/Nr

10 – Quais foram as principais razões, num máximo de 3, que o levaram a ingressar na FCT? (*assinale no máximo 3 razões*)

- Por ser um estabelecimento de ensino com prestígio
- Por ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendia
- Por ser um estabelecimento que tinha um corpo docente de qualidade
- Por ser um estabelecimento com boas instalações e equipamentos de ensino

- Por ser o estabelecimento mais próximo do sítio onde vivia
- Por ser um estabelecimento distante do sítio onde vivia
- Por conselho de amigos
- Por conselho de familiares
- Por conselho de professores
- Por tradição familiar
- Alguns dos amigos candidataram-se ao mesmo estabelecimento
- Foi onde foi colocado
- Outras razões. Quais? _____
- Ns/Nr

11 – Se fosse hoje, o que faria? (*assinale uma única resposta*)

- Escolhia o mesmo curso mas outro estabelecimento de ensino
- Escolhia outro curso mas o mesmo estabelecimento de ensino
- Escolhia outro curso e outro estabelecimento de ensino
- Escolhia o mesmo curso e o mesmo estabelecimento de ensino (*passa para p. 13*)
- Não se inscrevia em nenhum curso superior (*passa para p. 13*)
- Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

12 – Indique qual o curso e/ou estabelecimento de ensino que escolhia:

Curso _____ Ns/Nr

Estabelecimento _____ Ns/Nr

PERCURSO ESCOLAR NA FCT

13 – Concluiu o seu curso no tempo curricular mínimo, ou seja, no tempo previsto oficialmente no plano de estudos?

Sim (*passa para p. 15*) Não Ns/Nr

(se não) **14 – No caso de não ter concluído o curso no tempo curricular mínimo, indique as principais razões num máximo de 3:**

- Teve de cumprir o serviço militar obrigatório durante o curso
- Teve de conciliar o curso com uma actividade profissional/emprego
- Perdeu interesse pelo curso
- Adoeceu
- Casou e/ou teve filhos
- Reprovou

Teve dificuldade em ter aproveitamento numa/num conjunto de disciplinas

Desempenhava actividades extra curriculares.

Outra razão. Qual? _____

Ns/Nr

15 – Qual foi a sua média final de curso?

_____ valores Ns/Nr

16 – Desenvolveu algumas actividades de carácter extra-curricular (ex: informática, línguas, artísticas e culturais, associativas,...) durante a frequência do curso universitário?

Sim Não (*passa para p. 18*) Ns/Nr

(se sim) **17 – Em que área(s)? (pode assinalar mais do que uma resposta)**

Informática

Línguas

Artísticas e culturais (dança, música, pintura,...)

Participação em associações (de estudantes, locais, recreativas,...)

Trabalho voluntário (apoio a idosos, crianças,...)

Trabalho remunerado (a tempo parcial ou a tempo completo)

Outra. Qual? _____

Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

18 – Teve acesso a alguma formação complementar não integrada na estrutura curricular (ex: estágios, especializações, programas de mobilidade/intercâmbio de estudantes) durante a frequência do curso universitário?

- Sim Não (*passa para p. 21*) Ns/Nr

(se sim) 19 – Indique de que tipo de formação se tratou e se realizou essa formação numa área enquadrada no âmbito do seu curso e no país ou no estrangeiro:

- Estágios No país e no âmbito do curso
 No país fora do âmbito do curso
 No estrangeiro fora do âmbito do curso
 No estrangeiro e no âmbito do curso

- Especializações No país e no âmbito do curso
 No país fora do âmbito do curso
 No estrangeiro fora do âmbito do curso
 No estrangeiro e no âmbito do curso

- Programas de mobilidade/intercâmbio de estudantes
 No país e no âmbito do curso
 No país fora do âmbito do curso
 No estrangeiro fora do âmbito do curso
 No estrangeiro e no âmbito do curso

20 – Numa escala de 1 a 4, posicione-se face ao contributo de cada um destes tipos de formação para a sua inserção profissional. (1=nada importante; 2=pouco importante; 3=importante; 4=muito importante)

Actividades extra-curriculares	1	2	3	4
Formação complementar	1	2	3	4
Outras modalidades de formação	1	2	3	4
Quais? _____				

21 – No último ano do curso qual era a sua situação?(assinale a resposta que corresponde à sua situação)

- Era estudante a tempo inteiro (*passa para a pergunta 29*)
 Tinha uma actividade profissional

CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL NO ÚLTIMO ANO DO CURSO

22 – Desde quando desempenhava essa actividade profissional? (*assinale a resposta que corresponde à sua situação*)

- Só no último ano do curso
 Já anteriormente durante o curso. Desde quando? (*indique que ano do curso frequentava quando começou a desempenhar essa actividade profissional*) _____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

23 – Quais foram as mudanças mais significativas que resultaram do facto de ter concluído o curso? (pode assinalar mais do que uma resposta)

- Aumento salarial
- Melhoria das condições de trabalho
- Mudança de categoria profissional
- Desempenho de funções mais compatíveis com a formação obtida no curso
- Mudança de emprego
- Nenhuma mudança
- Outra. Qual? _____
- Ns/Nr

24 – Como é que tinha obtido esse emprego? (assinale a resposta que melhor se adequa)

- Através de resposta a anúncio
- Através de colocação de anúncio
- Através de relações pessoais (amigos, familiares, professores,...)
- Através de relações profissionais
- Através de protocolo existente entre FCT e empresas/instituições de trabalho
- Através do Gabinete de Saídas Profissionais da FCT

- Na sequência de um estágio
- Através de candidatura espontânea (envio de curriculum)
- Através de inscrição no centro de emprego
- Através da criação do próprio emprego
- Outra. Qual? _____
- Ns/Nr

25 – Qual era a actividade profissional que desempenhava nessa altura? (por favor não escreva apenas engenheiro, professor, técnico,... mas descreva detalhadamente as suas tarefas e funções no dia a dia de trabalho)

26- E em que situação profissional se encontrava? (assinale a resposta que melhor se adequa)

- Trabalhador por conta própria sem empregados
- Trabalhador por conta própria com empregados
- Trabalhador por conta de outrem
- Trabalhador sem remuneração numa empresa familiar
- Outra situação. Qual? _____
- Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

27 – Qual era o seu tipo de contrato de trabalho? (assinale a resposta que melhor se adequa)

- Contrato de trabalho sem termo
- Contrato de trabalho com termo (a prazo)
- Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante)
- Situações de trabalho pontuais e ocasionais
- Outra situação. Qual? _____
- Ns/Nr

28 – Qual era o seu regime de trabalho?

- Tempo completo
- Tempo parcial
- Ns/Nr

29 - Quanto tempo decorreu entre a conclusão do curso e a obtenção do primeiro emprego após o curso?

Indique o número de meses: _____

30 – Qual era a sua situação profissional 3 anos após a conclusão do curso? (assinale a resposta que corresponde à sua situação)

- Mantinha-se no emprego que já tinha antes da conclusão do curso
- Mantinha-se no primeiro emprego obtido após o curso
- Tinha mudado de emprego e já não estava no primeiro emprego obtido após o curso ou no emprego que tinha antes da conclusão do curso
- Estava desempregado (*neste caso não responda nada na coluna referente a 3 anos após o curso nas perguntas 32 a 40*)

31 – E qual é a sua situação profissional no momento actual? (assinale a resposta que corresponde à sua situação)

- Mantêm-se no emprego que tinha 3 anos após a conclusão do curso
- Tem um emprego diferente daquele que tinha 3 anos após o curso
- Está desempregado (*neste caso não responda nada na coluna referente ao momento actual nas perguntas 32 a 40*)

CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL

Em seguida, encontra-se um conjunto de questões que visam caracterizar o seu percurso profissional. Por favor responda a todas as questões indicando-nos a sua situação no primeiro emprego obtido após o curso, no emprego que tinha 3 anos após o curso e no emprego que tem na actualidade..

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

32 – Como é que obteve esse emprego?

	1º emp.	3 anos	actual
Através de resposta a anúncio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de colocação de anúncio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de relações pessoais (amigos, familiares, professores,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de relações profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de protocolo existente entre FCT e empresas/instituições de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através do Gabinete de Saídas Profissionais da FCT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na sequência de um estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de candidatura espontânea (envio de curriculum)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de inscrição no centro de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Através da criação do

próprio emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ns/Nr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33 – Qual é/era a actividade profissional que desempenha/ /desempenhava ? (por favor não escreva apenas engenheiro, professor, técnico,... mas descreva as suas tarefas e funções no dia a dia de trabalho)

1º emprego:

3 anos após o curso:

momento actual:

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

34 – E em que situação perante a profissão se encontra/encontrava?

	1º emp.	3 anos	actual
Trabalhador por conta própria <u>sem</u> empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta própria <u>com</u> empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta de outrém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador sem remuneração numa empresa familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra situação Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ns/Nr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35 – Qual é/era o seu tipo de contrato de trabalho?

	1º emp.	3anos	actual
Contrato de trabalho sem termo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contrato de trabalho com termo (a prazo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Situações de trabalho pontuais

e ocasionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra situação Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ns/Nr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36 – Qual é/era o seu regime de trabalho?

	1º emp.	3anos	actual
Tempo completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo parcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ns/Nr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37 – Qual é/era dimensão do estabelecimento em que trabalha/trabalhava?

	1º emp.	3 anos	actual
De 1 a 4 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 5 a 9 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 10 a 19 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 20 a 49 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 50 a 99 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 100 a 249 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 250 a 499 trabalhadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

500 ou mais trabalhadores

Ns/Nr

38 – Qual é/era o ramo de actividade da instituição/empresa onde exerce/exercia a sua actividade?

	1º emprego	3 anos	actual
Agricultura, prod. animal, caça e silvicultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ind. Extractivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ind. Transformadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electricidade, Gás e Água	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comércio por grosso/retalho; reparação de Veículos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Automóveis e Motorizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alojamento e Restauração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transportes, armazenagem e comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades financeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividade Imobiliárias, aluguer, serviços prestados às empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administração Pública, defesa e segurança social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Educação

Saúde e acção social

Outros serviços. Quais? _____

Organismos internacionais e outras instituições no exterior

Ns/Nr

39 – Indique onde se localiza/localizava a instituição onde trabalha/trabalhava?

	1º emp.	3 anos	actual
Indique o país	_____	_____	_____
No caso de ser em Portugal, indique o concelho	_____	_____	_____

40 - Qual é/era o valor do seu salário médio mensal/rendimento (líquido)?

	1º emprego	3 anos	actual
Menos de 54.600\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 54.600\$ e 100.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 100.000\$ e 150.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 150.000\$ e 200.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 200.000\$ e 250.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 250.000\$ e 300.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 300.000\$ e 350.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

Entre 350.000\$ e 400.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 400.000\$ e 450.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre 450.000\$ e 500.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mais de 500.000\$	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ns/Nr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CARACTERIZAÇÃO DE PERÍODOS DE DESEMPREGO

41 – Desde a conclusão do curso, esteve desempregado durante algum período de tempo?

Sim Não (*passa para p. 47*) Ns/Nr

42 – Quantas vezes esteve desempregado e durante quanto tempo? (indique mês e ano de início e de fim do período de desemprego)

1º período de desemprego: de _____ a _____
2º período de desemprego: de _____ a _____
3º período de desemprego: de _____ a _____
4º período de desemprego: de _____ a _____

43 - Diga-nos quais as principais razões que contribuíram para essa(s) situação(ões) de desemprego. (assinale no máximo 3 razões)

Razões pessoais:

- Casamento
- Necessidade de cuidar de familiares (crianças, idosos, incapacitados)
- Doença ou incapacidade pessoal
- Não encontrava trabalho adequado à sua formação
- O salário oferecido não correspondia às expectativas
- Não encontrou nenhum emprego
- As condições de ascensão profissional não eram satisfatórias
- Estava insatisfeito com os conteúdos do trabalho
- A localização geográfica não lhe interessava

Razões do lado do empregador:

- Despedimento (colectivo ou individual)
- Falência da empresa
- Fim de contrato
- Fim da tarefa encomendada
- Rescisão de contrato
- Outra razão. Qual? _____
- Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

44 – Que tipo de apoios/meios de subsistência teve durante esse(s) período(s) de desemprego? (pode assinalar mais de uma resposta)

- Subsídio de desemprego
- Apoio familiar
- Rendimentos próprios
- Nenhum
- Outro. Qual? _____
- Ns/Nr

45 – Que medidas tomou para aumentar as possibilidades de arranjar emprego? (pode assinalar mais de uma resposta)

- Nenhuma medida
- Frequentou cursos de formação (ex: línguas, informática)
- Re-ingressou na escola/faculdade (pós-graduação, mestrado, doutoramento,...)
- Candidatou-se a bolsas (bolsas de investigação, mestrado, doutoramento,...)
- Realizou estágios
- Inscreveu-se no centro de emprego
- Outra Qual? _____
- Ns/Nr

46 - Que condições são necessárias para se escolher/aceitar um emprego? (assinale no máximo 2 condições principais)

- Ter uma remuneração que lhe pareça adequada à sua formação
- Relacionar-se com a sua área de formação
- Ter boas condições de trabalho (horário, etc.)
- Ser compatível com as suas necessidades
- Não é necessário nenhuma condições específica
- Outra. Qual? _____
- Ns/Nr

PERCURSO DE FORMAÇÃO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

47 - Desde a conclusão do curso frequentou e/ou está a frequentar formação de âmbito académico (pós-graduação, mestrado, doutoramento)?

- Sim Não (*passa para p. 50*) Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

48 - Indique que formação frequentou/frequenta e em que área de especialização:

Tipo de formação (pós-graduação, mestrado, doutoramento)

Área de especialização (economia, direito, engenharia,...)

Data de início e conclusão (indique mês e ano)

49 – Qual/quais das seguintes razões mais influenciou/ influenciaram a sua decisão para continuar a estudar? (*assinale no máximo 3 razões*)

- Sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos para melhor desempenhar a profissão
- Foi uma alternativa ao desemprego
- Era uma condição para progredir na carreira
- Sempre fez parte dos seus planos prosseguir os estudos
- Era uma condição para encontrar emprego
- Era um condição para encontrar emprego bem remunerado
- Outra razão. Qual? _____
- Ns/Nr

50 - Pensa vir a frequentar alguma formação de âmbito académico no futuro?

- Sim Não (*passa para p.52*) Ns/NR

(*se sim*) 51 - Indique que formação de âmbito académico pensa vir a frequentar:

Tipo de formação (pós-graduação, mestrado, doutoramento)

Área de especialização (economia, direito, engenharia,...)

52 - Desde a conclusão do curso, alguma vez frequentou acções de especialização e/ou formação profissional?

- Sim Não (*passa para a p. 55*) Ns/Nr

53 - Em que área(s)? _____

54 - Quem foi o principal financiador dessas acções?

- O próprio
- O empregador
- O Fundo Social Europeu
- Outro. Qual? _____
- Ns/Nr

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

55- Sente necessidade de vir a frequentar no futuro acções de especialização e/ou formação profissional?

- Sim Não (*passa para p. 57*) Ns/Nr

(se sim) 56 - Em que área(s)? _____

<p>REPRESENTAÇÕES/EXPECTATIVAS FACE AO PERCURSO PROFISSIONAL</p>

57 – Quais são os seus projectos profissionais para o futuro? (no caso de estar actualmente desempregado não responda a esta questão)

- Permanência no mesmo emprego. Porquê?

- Mudança de emprego. Porquê?

58 – Qual é a sua maior ambição em termos profissionais?

59 - Considera que o facto de alguém acabar um curso superior lhe aumenta as possibilidades de encontrar emprego?

- Sim Não Ns/Nr

60 - E no seu caso pessoal, aumentou as suas possibilidades de encontrar emprego? Posicione-se numa escala de 1 a 4 (1=não aumentou nada; 2=aumentou pouco; 3=aumentou; 4= aumentou muito) e assinale a opção que considera mais correcta.

1 2 3 4

61-Pensando no curso que frequentou, diga-nos quais dos seguintes aspectos foram mais ou menos desenvolvidos ao longo da frequência universitária. Posicione-se numa escala de 1 a 4 (1=ausente; 2=pouco presente; 3=presente; 4=muito presente) e assinale, para cada aspecto, a opção que considera mais correcta.

Capacidade de trabalhar em equipa	1	2	3	4
Capacidade de negociação/argumentação	1	2	3	4
Capacidade de planeamento, coordenação organização	1	2	3	4
Capacidade de liderança	1	2	3	4
Capacidade de pensamento crítico	1	2	3	4

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

Capacidade de síntese/análise	1	2	3	4	Capacidade de síntese/análise	1	2	3	4
Capacidade de comunicação oral e escrita	1	2	3	4	Capacidade de comunicação oral e escrita	1	2	3	4
Capacidade de tomar decisões	1	2	3	4	Capacidade de tomar decisões	1	2	3	4
Capacidade de assumir responsabilidades	1	2	3	4	Capacidade de assumir responsabilidades	1	2	3	4
Outras Quais?	1	2	3	4	Outras Quais?	1	2	3	4

(no caso de nunca ter trabalhado desde o final do curso não responda à questão seguinte e passe para a pergunta 63)

62 – Tendo em conta estes mesmos aspectos, diga-nos quais é que se têm revelado mais importantes no seu desempenho profissional. Posicione-se numa escala de 1 a 4 (1=ausente; 2=pouco presente; 3=presente; 4=muito presente) e assinale, para cada aspecto, a opção que considera mais correcta.

Capacidade de trabalhar em equipa	1	2	3	4
Capacidade de negociação/argumentação	1	2	3	4
Capacidade de planeamento, coordenação e organização	1	2	3	4
Capacidade de liderança	1	2	3	4
Capacidade de pensamento crítico	1	2	3	4

63 – Pensando no curso que frequentou, diga-nos quais dos seguintes aspectos estiveram mais ou menos presentes ao longo da formação universitária. Posicione-se numa escala de 1 a 4 (1=ausente; 2=pouco presente; 3=presente; 4=muito presente) e assinale, para cada aspecto, a opção que considera mais correcta.

Valores, normas e cultura da organização de trabalho
1 2 3 4

Divisão, estrutura e organização do trabalho
 (relações funcionais entre departamentos, sectores e hierarquias)
1 2 3 4

Processos de comunicação e relacionamento interno
1 2 3 4

Conhecimentos dos mecanismos de recrutamento, mobilidade profissional e progressão na carreira
1 2 3 4

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

Visão global do processo produtivo

1 2 3 4

Outros

1 2 3 4

Quais? _____

(no caso de nunca ter trabalhado desde o final do curso, continuando actualmente desempregado(a), passe para a pergunta 70)

64 – Tendo em conta estes mesmos aspectos, diga-nos quais é que se revelam mais importantes para facilitar a passagem para o mundo do trabalho. Posicione-se numa escala de 1 a 4 (1=ausente; 2=pouco presente; 3=presente; 4=muito presente) e assinale, para cada aspecto, a opção que considera mais correcta.

Valores, normas e cultura da organização de trabalho

1 2 3 4

Divisão, estrutura e organização do trabalho

(relações funcionais entre departamentos, sectores e hierarquias)

1 2 3 4

Processos de comunicação e relacionamento interno

1 2 3 4

Conhecimentos dos mecanismos de recrutamento, mobilidade profissional e progressão na carreira

1 2 3 4

Visão global do processo produtivo

1 2 3 4

Outros

1 2 3 4

Quais? _____

65 – Actualmente, acha que a actividade profissional que exerce se relaciona com a área em que completou o curso?

Sim (*passe para p. 67*) Não Ns/Nr

(se não) **66 – Se considera que a actividade profissional que exerce actualmente não é adequada à formação que obteve, porque razões a mantém?**

- Ainda não encontrou outro emprego
- Este emprego permite melhores perspectivas de carreira
- Este emprego é bem remunerado
- Pensa que já não tem idade para procurar outro emprego
- Por inércia
- Este emprego oferece-lhe mais segurança
- Este emprego é interessante
- Este emprego permite flexibilidade de horários
- Este emprego é perto do lugar em que habita
- Este emprego permite ter mais tempo para a família
- Este emprego permite ter mais tempo livre

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

- Porque tem um bom ambiente de trabalho
- Outra. Qual? _____
- Ns/Nr

67 – Numa escala de 1 a 4, diga-nos em que medida cada uma das seguintes características estão presentes no seu emprego actual: (1=*ausente*; 2=*pouco presente*; 3=*presente*; 4=*muito presente*)

Autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias	1	2	3	4
Oportunidade de valorização intelectual e/ou de formação	1	2	3	4
Segurança no emprego	1	2	3	4
Estatuto e reconhecimento social	1	2	3	4
Salário elevado	1	2	3	4
Tarefas interessantes	1	2	3	4
Boas perspectivas de carreira	1	2	3	4
Tarefas de gestão e coordenação/capacidade de influenciar a empresa	1	2	3	4
Trabalho em equipa	1	2	3	4

Polivalência	1	2	3	4
Possibilidade de articular vida familiar-trabalho	1	2	3	4

68 – Numa escala de 1 a 4, qual é o seu grau de satisfação com o seu percurso profissional até agora? (1=*nada satisfeito*; 2=*pouco satisfeito*; 3=*satisfeito*; 4=*muito satisfeito*)

1 2 3 4 Ns/Nr

69 – E, também numa escala de 1 a 4, qual é o seu grau de satisfação com a situação profissional actual? (1=*nada satisfeito*; 2=*pouco satisfeito*; 3=*satisfeito*; 4=*muito satisfeito*) (no caso de estar actualmente desempregado, não responda a esta questão)

1 2 3 4 Ns/Nr

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

70 – Sexo do inquirido:

- Masculino Feminino

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

71– Qual é a sua data de nascimento?

_____ (mês) / _____ (ano)

72 - Em que país nasceu? _____

73 – No caso de ter nascido em Portugal, indique o concelho:

74 – Para frequentar a FCT teve de mudar de residência?

Sim Não (*passa para p. 76*)

(*se sim*) 75 – Onde é que residia antes de frequentar a FCT?

País _____

Se for Portugal indique o concelho _____

76 - Onde é que reside hoje?

País _____

Se for Portugal indique o concelho _____

77 – Como é composto o seu grupo doméstico actual/com quem vive? (*pode assinalar mais do que uma resposta*)

- Vive sozinho
- Vive com pai/padrasto
- Vive com mãe/madrasta
- Vive com irmão(s)
- Vive com cônjuge/companheiro(a)
- Vive com os filhos/enteados
- Vive com os avós
- Vive com amigos
- Outro. Qual? _____
- Ns/Nr

78 – No caso de viver com cônjuge e/ou companheiro, qual o nível de escolaridade mais elevado que o seu cônjuge/ /companheiro(a) completou?

- Não sabe ler nem escrever
- Sabe ler e/ou escrever
- 1º ciclo do ensino básico (antigo ensino primário – 4º classe)
- 2º ciclo do ensino básico (antigo ensino preparatório – 2º ano)
- 3º ciclo do ensino básico (antigo ensino secundário geral ou unificado – 5º ano)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DA FCT/UNL EM 1995/96

- Ensino secundário complementar – 10º e 11ºano (antigo 7º ano)
- 12º ano, propedêutico ou equivalente
- Bacharelato Curso? _____
- Licenciatura Curso? _____
- Pós-graduação Curso? _____
- Mestrado Curso? _____
- Doutoramento Curso? _____
- Ns/Nr

- Licenciatura
- Curso? _____
- Pós-graduação
- Curso? _____
- Mestrado
- Curso? _____
- Doutoramento
- Curso? _____
- Ns/Nr

79 – Qual foi o nível de escolaridade mais elevado que os seus pais completaram?

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ler e/ou escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ciclo do ensino básico (antigo ensino primário – 4º classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º ciclo do ensino básico (antigo ensino preparatório – 2º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo do ensino básico (antigo ensino secundário geral ou unificado – 5º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário complementar		
– 10º e 11ºano (antigo 7º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12º ano, propedêutico ou equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso? _____		

TERMINOU O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

Se quiser fazer algum comentário ou observação utilize o espaço seguinte:

ANEXO II – Guiões de Entrevista

1 – Guião de Entrevista para Diplomados

1 – Nos últimos tempos a comunicação social veicula com frequência notícias sobre o “aumento do desemprego entre os licenciados” e sobre a “má preparação dos licenciados para o mundo do trabalho”. Qual é a sua reacção perante estas notícias?

- representação sobre o emprego/desemprego de licenciados e explicações para as tendências que considera reais
- é fácil ou difícil encontrar emprego tendo um diploma universitário?
- considera que a formação universitária lhe deu uma boa preparação profissional? em que aspectos a formação é melhor e pior?

2 – Para um diplomado da universidade ser competente em termos profissionais, para ter um bom desempenho profissional, o que é necessário? Acha que se é competente desde o primeiro dia ou não?

- conhecimentos gerais e/ou especializados, capacidades, atitudes,...
- conhecimentos e capacidades que se adquiriu/desenvolveu após o diploma e forma como foram adquiridos/desenvolvidos (experiência, acções formais,...)
- integração na organização de trabalho

3 – Em seu entender, ter um diploma universitário é um sinal de quê? O que é que o indivíduo sabe e/ou que características tem um diplomado da universidade? O que distingue o desempenho de um diplomado universitário de um outro indivíduo sem diploma?

- o diploma é um sinal de quê (conhecimentos, aptidões, atitudes, capacidade de integração na empresa, capacidade de aprendizagem,...)?
- que valor se atribui ao diploma?

4 – Fale-me um pouco da forma como se desenrolou o seu percurso profissional desde que obteve o diploma universitário? Já mudou de emprego? Porquê?

- número de empregos e razões da(s) mudança(s)
- tipo de tarefas e funções desempenhadas - o diploma universitário era necessário ou simplesmente desejável para o desempenho dessas tarefas e funções?
- as tarefas e funções que têm desempenhado já existiam anteriormente? Já eram desempenhadas por diplomados universitários anteriormente?

Anexos

- tipo de entidades empregadoras
- meios de procura de emprego
- satisfação relativamente ao emprego actual e perspectivas para o futuro

5 – Este percurso profissional tem correspondido às suas expectativas iniciais no momento de conclusão da licenciatura?

- em termos de facilidade de obtenção de emprego, de condições contratuais, de nível remuneratório, de correspondência entre formação e emprego, de clima nas organizações de trabalho,...

6 – Da sua experiência, todos os diplomas universitários são iguais para a obtenção de emprego e de condições de inserção mais favoráveis? Há diferenças consoante a área disciplinar e /ou as instituições de ensino frequentadas?

- quais as áreas disciplinares e instituições cujos diplomas facilitam a inserção profissional? Porquê (áreas carenciadas, prestígio do curso e/ou instituições,...)?

7 – Recuando um pouco no tempo, recorda-se de como viveu o momento de transição para a vida activa? Como um “choque”, como uma “transição tranquila”? O que mudou em si e na sua vida com o início da vida profissional?

8 – E recuando ainda um pouco mais no tempo, porque razões escolheu o ensino universitário e a área disciplinar que frequentou? Foram as suas primeiras escolhas? Que balanço faz do período de tempo que viveu na universidade (o que “ganhou” e o que “perdeu”)?

9 – Em seu entender, quando se pode dizer que uma pessoa está inserida profissionalmente?

- ter um emprego
- ter um emprego estável
- ter um emprego em que se sente satisfeito
- etc.

10 – Ficha de caracterização do entrevistado:

- género _____
- idade _____
- área disciplinar do diploma _____

- local de nascimento _____
- local de residência _____
- agregado familiar _____
- nível de escolaridade e profissão de pai e mãe _____

2 – Guião de Entrevista a Empregadores

1 – Nos últimos tempos a comunicação social veicula com frequência notícias sobre o “aumento do desemprego entre os licenciados” e sobre a “má preparação dos licenciados para o mundo do trabalho”. Qual é a sua reacção perante estas notícias?

- representação sobre o emprego/desemprego de licenciados e explicações para as tendências que considera reais
- é fácil ou difícil encontrar diplomados para recrutar?
- avaliação positiva ou negativa dos diplomados contratados pela empresa nos últimos tempos e razões dessa avaliação - avaliação pessoal e/ou da empresa em geral?
- a preparação para vida profissional tem vindo a melhorar ou a piorar?
- quais os aspectos em que os licenciados estão melhor ou pior preparados para o desempenho de actividades profissionais?

2 – Em que momentos é que a empresa decide recrutar diplomados da universidade? Para novos projectos e/ou áreas que quer desenvolver? Em fases de mudança tecnológica e/ou organizacional? Em função de estratégias que quer implementar?

3 – Em geral, quando a empresa considera que há necessidade de recrutar diplomados da universidade, como é que procedem? Como divulgam as ofertas de emprego e seleccionam os licenciados?

- meios de divulgação da oferta de emprego (anúncios na comunicação social, pedidos às instituições – quais?, recurso a empresas de recrutamento, recurso a centros de emprego, redes de conhecimentos,...)
- meios de selecção dos candidatos (análise curricular, entrevistas, testes,...)
- critérios de selecção dos candidatos (notas, instituição em que obtiveram o diploma, experiência anterior, desempenho na entrevista,...)

4 – Depois de recrutados pela empresa que tipos de funções e tarefas desempenham em geral os diplomados universitários? São desde o início eficientes?

- tarefas e funções que já existiam anteriormente ou novas tarefas e funções
- tarefas e funções que sempre foram desempenhadas por licenciados ou que passam agora a ser desempenhadas por eles

- o que precisam de aprender para se tornarem eficientes? Como aprendem (através da experiência e/ou de acções mais formalizadas)?

5 – Em seu entender, ter um diploma universitário é um sinal de quê? Que características em termos de desempenho profissional se espera de um indivíduo que tem um diploma universitário?

- o diploma é sinal de quê (aptidões, conhecimentos, atitudes, capacidade de integração na empresa, capacidade de aprendizagem,...)?
- que valor se atribui ao diploma?

6 – Concorda que existem diferenças entre os diplomados da universidade que obtiveram o diploma há pouco tempo e os que já o têm há mais anos? Que diferenças? O que lhes traz a experiência profissional?

- o que se adquire com a experiência (conhecimentos, capacidades, atitudes,...)?
- algo do que se adquire com a experiência poderia adquirir-se na formação inicial?

7 – Como caracterizaria as relações que em geral se estabelecem entre empresas e universidades? O envolvimento e comunicação entre ambas as partes é adequado e satisfatório? Porquê?

- papéis respectivos de universidades e de empresas?
- formas alternativas de relacionamento entre ambas as partes?

8 – Em seu entender, quando se pode dizer que uma pessoa está inserida profissionalmente?

- ter um emprego
- ter um emprego estável
- ter um emprego em que se sente satisfeito
- ter um emprego que corresponde aos estudos
- está inserido num organização de trabalho
- etc.

9 – Ficha de caracterização da empresa e do entrevistado:

- identificação da empresa _____
- número de trabalhadores da empresa (e desta organização em particular no caso de multinacionais) _____

Anexos

- finalidade/actividade principal da empresa _____
- posição do entrevistado na empresa _____
- nível de diploma e área de formação do entrevistado _____

3 - Guião de Entrevista para responsável do GESP/FCT

1 – Nos últimos tempos a comunicação veicula com frequência notícias sobre o “aumento do desemprego entre os licenciados” e sobre a “má preparação dos licenciados para o mundo do trabalho”. Qual é a sua reacção perante estas notícias?

2 – Gostaria que me falasse um pouco sobre o GESP. Quando surgiu e com que objectivos? Como tem vindo a evoluir a sua actividade?

3 – Que avaliação faz do funcionamento do GESP? Tem cumprido os objectivos? Poderia encarregar-se de outras missões?

4 – O que significa a expressão «inserção profissional»? Em seu entender, quando se pode dizer que uma pessoa está inserida profissionalmente?

4 - Guião de Entrevista para responsáveis dos órgãos directivos da FCT

1 – Nos últimos tempos a comunicação veicula com frequência notícias sobre o “aumento do desemprego entre os licenciados” e sobre a “má preparação dos licenciados para o mundo do trabalho”. Qual é a sua reacção perante estas notícias?

2 – Em seu entender quais são os objectivos da formação universitária? Até que ponto são ou não atingidos? Qual a relevância da missão preparação para a vida profissional?

3 – Que avaliação faz da preparação para a vida profissional dos licenciados da FCT? Acha importante mudar algo neste domínio? Porquê?

4 – Qual o sentido e objectivos da recente (1999/2000) reformulação das licenciaturas em Engenharia? Em que consistiu esta reformulação?

5 – O que significa a expressão «inserção profissional»? Em seu entender, quando se pode dizer que uma pessoa está inserida profissionalmente?

ANEXO III – Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas

1 – Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a diplomados (exemplo com base na entrevista a Alberto)

1 - Identificação

- Perfil pessoal do entrevistado: o entrevistado é diplomado em Engenharia Mecânica tendo concluído a licenciatura há cerca de 2 meses; tem 24 anos; é natural de Nice (França) residindo actualmente na Azambuja
- Perfil familiar do entrevistado: em termos de nível de escolaridade, pai e mãe têm ambos a 4ª classe; pai e mãe trabalham ambos como empresários agrícolas
- Perfil da empresa em que trabalha: trata-se da empresa em que entrevistámos o empregador 3; é uma empresa do sector da indústria automóvel que está localizada na Lezíria do Tejo e que tem cerca de 1100 trabalhadores
- Local da entrevista: a entrevista foi realizada numa sala de reuniões da empresa
- Atitude do entrevistado: mostrou-se disponível para a realização da entrevista, embora o facto de estar licenciado há apenas 2 meses condicione a natureza da informação que nos pode transmitir

2 -O período universitário

- A 1ª opção em termos de curso e universidade: engenharia mecânica foi a 1ª opção.
- Razões de escolha do curso, da FCT e do ensino superior: engenharia mecânica foi escolha que fez no 8º ano tendo em conta a sua paixão e gosto por motores e automóveis.
- Experiências de trabalho durante a frequência universitária: durante as férias de verão no último ano do curso fez um estágio na empresa em que hoje trabalha ao abrigo de um protocolo entre o município onde reside e a empresa; quando concluiu o curso estava a fazer um estágio ao abrigo do PRODEP e de um protocolo FCT-empresa que teve a duração de cerca de 4 meses.
- Balanço global do tempo da universidade: faz um balanço muito positivo; salienta que para além da formação académica em termos técnicos, foi muito importante a formação “cívica” ao nível de relacionamento inter-pessoal e de conhecimento do mundo em geral.

3 - O período de transição para a vida profissional

- Duração da fase de procura de emprego: não houve período de não-emprego, pois estava no estágio PRODEP quando concluiu o curso; quando terminou esse estágio PRODEP iniciou a actividade profissional como estagiário na empresa actual.
- Meios de procura/obtenção de emprego: não houve propriamente procura de emprego; emprego/estágio actual decorre de contactos estabelecidos com esta empresa durante o estágio de verão que nela realizou.
- Vivência do momento de transição: afirma que não está a ter muitas dificuldades porque já tinha um conhecimento prévio da empresa (das pessoas e do ambiente e do processo de fabrico) adquirido durante o estágio de verão que nela realizou.

4 O percurso profissional

- Etapas e mudanças de emprego: durante os últimos 3 meses do curso fez um estágio ao abrigo do PRODEP e de um protocolo entre FCT e uma empresa; quando terminou esse estágio (cerca de 1 mês após a conclusão do curso) ingressou na empresa actual como estagiário.
- Razões da(s) mudança(s) de emprego: concluído o estágio, aproveitou a oportunidade de trabalho/estágio na empresa.
- Meios de procura/obtenção de emprego: não há propriamente procura de emprego, pois há oportunidade de emprego/estágio que é transmitida directamente pela empresa ao diplomado na sequência do estágio de verão que anteriormente aí tinha realizado
- Tarefas e funções dos licenciados: nos 3 estágios desempenha/ou tarefas e funções já existentes e para as quais se exige/ia a licenciatura ou pelo menos que fosse finalista (caso do estágio PRODEP); actualmente desempenha tarefas e funções que anteriormente poderiam ser desempenhadas por licenciados ou por uma pessoa não licenciada mas com vasta experiência.
- Educação/formação após o final da licenciatura:
- Razões para frequentar formação após a licenciatura:
- Correspondência de expectativas: considera que as expectativas estão a ser totalmente correspondidas, excepto a nível salarial que fica aquém das expectativas; relativamente ao primeiro estágio que fez na empresa esperava, ao contrário do que veio a verificar, que no ambiente de trabalho houvesse mais formalismo e menos comunicação entre as pessoas.
- Satisfação com o emprego actual: de momento considera-se muito satisfeito.

- Perspectivas para o futuro: gostaria de continuar na empresa actual durante 2 ou 3 anos porque o trabalho é satisfatório dado que considera que há muito a aprender nesta empresa.

5 O desempenho dos licenciados

- Valor do diploma: os diplomados têm mais facilidade do que os não diplomados em utilizar línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês; diploma permite com maior facilidade analisar e antever problemas na produção.
- Valor da experiência profissional: há algo que só se aprende fora do ensino superior para desempenhar o trabalho de forma competente/eficiente; com a experiência aprende-se a conhecer o processo de produção na empresa, a estabelecer relações com as diversas pessoas, e é também necessário rever alguns conhecimentos teóricos.
- Avaliação da preparação profissional: afirma que existe correspondência entre a formação académica e as funções que desempenha; considera estar muito bem preparado para entrar na vida profissional; afirma globalmente a utilidade do que aprendeu na faculdade, mas nem todas as áreas em que trabalha foram contempladas no curso; considera a formação de base globalmente boa, embora não seja possível conhecer a fundo durante o curso todos os tipos de indústria e tenha por isso necessidade de aprender mais sobre o ramo de actividade específico em que está a trabalhar; considera que à saída da faculdade sabe tudo aquilo que é possível saber nesta fase; considera o inglês importante no seu trabalho e afirma que o nível de domínio desta língua estrangeira é no seu caso suficiente.
- Representação das relações ensino superior-emprego: considera que na formação universitária há muita teoria, mas também alguma prática; considera muito importante o esforço dos docentes no sentido de dar exemplos de aspectos práticos da indústria.

6 Relações entre ensino superior e emprego

- Visão sobre tendências de emprego/desemprego de diplomados: não lhe parece que exista desemprego na área de engenharia, nomeadamente porque a empresa em que está necessita de mais estagiários e ele não encontra colegas de faculdade disponíveis; com alguma hesitação afirma que haverá mais dificuldade em encontrar emprego por exemplo no domínio da engenharia química do que em engenharia mecânica; embora formalmente nunca lhe tenha sido transmitido pensa que a instituição de ensino pode de algum modo diferenciar candidatos a emprego (refere que ao nível da engenharia mecânica a formação no Técnico é mais teórica, no ISEL mais prática e na Nova está no ponto de equilíbrio).

- Visão sobre as relações entre ensino superior e empresas:
- Concepção de inserção profissional: inserção envolve realização pessoal e profissional e integração na organização de trabalho; é também importante ter uma remuneração compatível com as necessidades; considera que ainda não está inserido profissionalmente.

Cronologia das etapas do percurso profissional

Verão de 2000	Outubro de 2000 a Fevereiro de 2001	Dezembro de 2000	Fevereiro de 2001
Estágio na empresa onde hoje trabalha	Estágio do PRODEP (protocolo FCT- empresa)	<i>Conclusão da licenciatura</i>	Termina o estágio do PRODEP/ /Inicia estágio na empresa onde tinha estagiado no verão anterior

2 - Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a empregadores (exemplo com base na entrevista realizada na empresa nº 1)

1 - Identificação

- Perfil da entrevistada: a entrevistada tem como formação de base o bacharelato em Secretariado desempenhando actualmente funções de adjunta da administração da empresa
- Perfil da empresa: é um empresa do sector da construção civil que está localizada na Península de Setúbal e que tem cerca de 160 trabalhadores
- Local da entrevista: a entrevista foi realizada numa sala de reuniões da empresa
- Atitude da entrevistada: mostrou-se disponível para a realização da entrevista mas revelou-se pouco á vontade e um pouco hesitante em muitas das perguntas
- Comentários ao texto transcrito: não fez qualquer comentário

2 - Da procura ao recrutamento de licenciados

- Momentos em que se recrutam licenciados: quando há um acréscimo de trabalho por estarem mais obras adjudicadas; quando surgem novas áreas de trabalho na empresa (ex: gás natural, qualidade).
- Meios de divulgação das ofertas de emprego: o procedimento normal é colocarem anúncios em 2 ou 3 jornais diários; quando este procedimento não resulta contactam directamente os estabelecimentos de ensino.
- Metodologia de selecção de candidatos: análise dos currículos enviados pelos diplomados; selecção, com base na análise curricular, para a realização de entrevista.
- Critérios de selecção de candidatos: têm em conta a experiência anterior bem como o comportamento na entrevista em que avaliam a “maneira de estar e de pensar” do candidato; consideram como não tendo importância critérios como a instituição de ensino de que vêm os diplomados e a média de licenciatura que obtiveram. No entanto, refere a certa altura que noutras empresas tem importância se o diploma é de um Instituto Politécnico da região (menos valorizado) ou de uma universidade de Lisboa (mais valorizado).
- Processo de admissão de recém-licenciados na empresa: os licenciados trabalham na empresa “à experiência” durante 15 dias antes de se fazer um contrato entre empresa e diplomado.

- Funções e tarefas dos licenciados recrutados: desempenham em alguns casos funções e tarefas já existentes e noutros casos funções e tarefas ligadas a novas actividades da empresa; identifica tendência para os diplomados desempenharem tarefas e funções que anteriormente estariam a cargo de técnicos, não só pela exigência das próprias funções mas também em grande parte por razões ligadas à imagem da empresa junto dos seus clientes.

3 - O desempenho dos licenciados

- Valor do diploma de ensino superior: diploma como sinal de que a pessoa tem um conjunto de conhecimentos teóricos que irá pôr em prática; diploma como 1ª fase de um processo de aprendizagem; diploma como meio de melhorar o acesso ao emprego; diploma como sinal de uma certa “atitude”, “maneira de estar” e “comportamento” diferente de quem tem, por exemplo, o 9º ano.
- Valor da experiência profissional: o recém-licenciado dispõe de um conjunto de conhecimentos teóricos mas tem muito ainda a aprender para saber “aplicar” os seus conhecimentos; um licenciado com experiência já tem “a sua prática”.
- Avaliação da preparação profissional dos licenciados: má preparação pode ter a ver com deficiências nos conhecimentos teóricos, mas o que é mais salientado são os comportamentos, atitudes e postura na organização de trabalho (nomeadamente atribui-se aos recém-diplomados atitudes de arrogância e de falta de respeito com aqueles que, não tendo estudos, têm uma vasta experiência); considera que tem havido melhoria na preparação profissional ao longo dos últimos anos.
- Representação das relações ensino superior-emprego: associa-se teoria ao ensino superior e prática ao espaço da profissão; identifica um fosso entre essas duas dimensões que vai sendo progressivamente ultrapassado com a experiência profissional.

4 Relações entre ensino superior e emprego

- Visão sobre tendências de emprego/desemprego de diplomados: na empresa sentem dificuldades em encontrar recém-licenciados para recrutar em contraste com a imagem global que considera estar difundida de que existe desemprego de recém-licenciados; engenharia civil como uma área para a qual é difícil recrutar e engenharia mecânica como uma área em que existe muita oferta de licenciados
- Visão sobre as relações entre ensino superior e empresas: considera que são satisfatórias as relações e comunicação entre as duas partes

- Concepção de inserção profissional: está-se inserido quando se dá resposta ao que é exigido em termos de desempenho profissional (capacidade de desempenho profissional); está também presente a ideia de que pode existir (ou não) correspondência entre área de formação e área de emprego.

3 - Ficha-síntese de análise de conteúdo da entrevista a responsável do GESP/FCT

1 - Identificação

- Perfil da entrevistada: técnica superior coordenadora do Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais da FCT, licenciada na área da Sociologia
- Local da entrevista: a entrevista foi realizada no gabinete da entrevistada na FCT
- Atitude da entrevistada: a entrevistada mostrou-se muito disponível para a realização da entrevista e partilhou as suas opiniões, satisfações e insatisfações relativamente ao funcionamento do GESP
- Comentários ao texto transcrito: leu cuidadosamente o texto transcrito da entrevista e, em conjunto com a investigadora, corrigiu e esclareceu algumas afirmações

2 Relações entre ensino superior e emprego

- Visão sobre tendências de emprego/desemprego de licenciados: considera que não há aumento de desemprego, pelo menos a nível das Engenharias onde a procura de licenciados, segundo afirma, tem sido crescente
- Visão sobre má preparação dos licenciados para o trabalho: afirma que a maioria (60/70%) das pessoas com quem contacta nas empresas consideram que os licenciados da FCT tiveram bom desempenho na respectiva empresa e por isso resolveram integrá-los nos quadros da empresas e oferecer mais empregos/estágios para licenciados da FCT; por esta razão considera que as pessoas saem da FCT muito bem preparadas
- Concepção de inserção profissional: afirma preferir o termo integração a inserção; considera que integração profissional depende da empresa e da própria pessoa; integração profissional decorre da segurança e maturidade que se vai adquirindo e pressupõe segurança relativamente ao posto de trabalho e ao posicionamento na empresa

3 Origem, evolução e funcionamento do GESP

- Origem e evolução recente do GESP: o GESP terá sido criado em 1991; após uma fase de estagnação (sobre a qual a entrevistada não se quis pronunciar) a actual responsável assume as funções de coordenadora do GESP desde Abril de 1998; nesta mesma data é emitida uma circular-despacho em que eram determinada as competências do GESP (ver cópia em anexo)
- Limitações no funcionamento do GESP: O GESP funciona em conjunto com a Núcleo de Recursos Humanos e Formação, sendo composto apenas por 3 pessoas (a coordenadora

que entrevistámos e 2 pessoas que fazem o apoio administrativo); a coordenadora é a única pessoa no GESP especializada na área da formação considera, presentemente, que necessita de uma outra pessoa já com experiência nesta área; a entrevistada considera também importante uma melhor informatização do serviço: por um lado, de modo a permitir a ligação directa à base de dados da Repartição Académica para consulta e, por outro lado, para tornar a base de dados de uso diários mais adequada ao trabalho que têm de desenvolver

4 Balanço das actividades do GESP

- Actividades já desenvolvidas: edição de um folheto informativo do próprio GESP para divulgação do mesmo junto das empresas e dos alunos (ver folheto em anexo); organização de uma base de dados de diplomados (desde 96/97), de alunos de 4º ano e de finalistas, sendo que só integram a base de dados os alunos que se dirigem expressamente ao GESP com essa intenção; faz a divulgação anual do GESP junto de empresas que sejam potenciais empregadores dos diplomados ou com quem já existiram contactos no passado; colabora na organização da apresentação de empresas na FCT: fazem a divulgação anual de estágios do PEJENE; concurso de Ideias e Negócios da ANJE e estágios do IAEST; responsável também pelo estabelecimento de protocolos de estágios entre empresas e alunos; elaboram mensalmente uma folha informativa com ofertas de emprego/estágio; actividades que realizam a título informal, pois não fazem parte das competências formalmente reconhecidas ao GESP: apoio na escrita e organização do curriculum vitae e apoio na preparação para entrevistas de emprego, quando solicitado pelo alunos ou diplomados; mantêm contactos com empresas de todos os sectores de actividade e de todas as regiões do país
- Actividades não desenvolvidas: o conselho de orientação do GESP criado através da circular-despacho de Abril de 1998 nunca reuniu e nunca deu qualquer orientação; a edição anual de uma revista/newsletter dirigida a todos os alunos da FCT não foi feita porque se decidiu a posteriori que seria editada por um empresa sediada no campus; o observatório de emprego ainda não foi criado
- Actividades a desenvolver: a entrevistada considera importante vir a providenciar a tradução do folheto informativo sobre o GESP para inglês e francês, uma vez que cada vez é mais contactada por empresas de recursos humanos de outros países e já foram colocados alguns diplomados no estrangeiro; a entrevistada considera muito importante a criação do observatório de emprego já tendo começado a elaborar um inquérito aos

diplomados para dar início a esse observatório; é importante para ter feed-back relativamente ao trabalho do GESP e para poder transmitir ao exterior aquilo que se está a passar com os diplomados; pretende através do inquérito obter informação sobre a situação profissional, local de trabalho, sector de actividades,... dos diplomados

4 - Ficha-síntese de análise de conteúdo das entrevistas a responsáveis de órgãos directivos da FCT (exemplo com base na entrevista nº 4)

1 - Identificação

- Perfil do entrevistado: Professor Catedrático do Departamento de Ciências dos Materiais; integrou a Comissão Instaladora da UNL constituída em 1975, bem como as Comissões Instaladoras da FCT/UNL de 1977-80 e de 1980-82; foi o primeiro Director da FCT eleito em 4 de Março de 1982; terminou o segundo mandato consecutivo como Director da FCT em 2002
- Local da entrevista: gabinete do director da FCT
- Comentários ao texto transcrito: não fez comentários
- Posicionamento global do entrevistado: a principal preocupação subjacente ao discurso do entrevistado é na gestão da instituição que tem de compatibilizar vários interesses aproveitando e rentabilizando os recursos e oportunidades existentes

2 Relações entre ensino superior e emprego

- Visão sobre tendências de emprego/desemprego de licenciados: admite que haja algum desemprego entre os licenciados porque o mercado de trabalho é muito flutuante e a procura dos alunos orienta-se mais para cursos de humanidades e ciências sociais que têm mais dificuldades de emprego; referência a engenheiros informáticos e civis como grupos de diplomados que são objecto de grande procura no mercado de emprego
- Visão sobre má preparação de licenciados para o mundo do trabalho: admite algum desencontro entre aquilo que a universidade pretende dar aos seus alunos e diplomados e aquilo que o mercado de emprego pretende destes sujeitos; considera que à universidade compete dar uma formação básica que prepare as pessoas para a vida activa de uma forma global enquanto as empresas se deverão encarregar da formação específica adaptando os diplomados à sua medida
- Concepção de inserção profissional: está-se inserido quando se está feliz com aquilo que se faz e quando é possível à pessoa mudar de emprego com alguma facilidade

3 Modelo de formação universitária

- Objectivos/finalidades: a tendência actualmente com mais correspondência com a atitude dos universitários é dar um estrutura de formação muito larga preparando para múltiplas possibilidades que o licenciado possa vir a ter; a universidade foi criada para preservar e aumentar o conhecimento
- Organização da prática quotidiana:

4 A preparação para a vida profissional na universidade

- Significado de preparação para a vida profissional: preparação do diplomado na universidade tem que se basear muito na preparação das disciplinas propedêuticas; não se pode hoje em dia especializar demais as formações; a preparação para vida profissional exige alguma adaptação dos diplomados às empresas, não sendo imediata
- Imagem das necessidades/exigências do mercado de trabalho: mercado de trabalho é muito flutuante e não sabemos muito bem do que necessita, está em mudança rápida e permanente
- Imagem da preparação na universidade: a universidade não está preparada para preparar os diplomados para a vida profissional até porque se desconhece com exactidão o que será essa vida profissional; formação na universidade fica rapidamente desactualizada; multinacionais realizam formação específica para adaptar os diplomados às suas realidades; num país de pequenas e médias empresas como Portugal não há capacidade por parte das empresas para realizar formação específica e ganham pertinência os institutos de formação constituídos nas universidades para servir esse fim tal como se está fazendo na FCT
- Imagem da inter-relação universidade - mercado de trabalho: há a vontade da universidade que tem a obrigação de preservar o conhecimento, de aumentar o conhecimento e oferecê-lo; há uma vontade definida através do mercado de trabalho que é oferecido aos licenciados; há a vontade do ministério que também tem os seus compromissos; estas 3 vontades são de certo modo centrífugas e têm que se ajustar para encontrar uma solução umas vezes mais razoável do que outras; subjacente ao discursos do entrevistado a ideia de que a empregabilidade dos diplomados deve ser um critério a ter em conta na decisão sobre as licenciaturas que se oferecem na universidade

5 As reformulações recentes das licenciaturas da FCT

- Orientação da reformulação: o que já se tentou fazer, na sequência de Bolonha, foi a diminuição do número de anos e integração de mestrados como prolongamento da licenciatura; esta reformulação visava, igualmente, a rentabilização dos recursos disponíveis; proximamente terá lugar uma transformação mais profunda: alguns cursos que não têm imediata aplicação no mercado de trabalho têm de ser reformulados, noutros cursos é importante reduzir o número de ramos
- Avaliação da(s) mudança(s): ainda não houve nenhuma adaptação profunda, mas apenas transformação, agora é que vai ser a grande mudança
- Dificuldades identificadas: dificuldade de conciliar e fazer convergir as vontades da universidade, do mercado de trabalho e do ministério
- A mudança desejável: deseja a mudança que planeia para proximamente a qual será no sentido da reformulação de cursos que têm dificuldades no domínio do emprego e de concentração de ramos de licenciaturas muito diversificados (subjacente no 1º caso a empregabilidade como justificação de mudanças de planos de estudos e no 2º caso a necessidade de não especializar demasiado as formações iniciais)

5– Quadros comparativos de análise de conteúdo das entrevistas por categorias e sub-categorias (exemplos das entrevistas a empregadores e diplomados e das entrevistas a académicos)

Exemplo A) Entrevistas a Académicos / Categoria: relações entre ensino superior e emprego

Aspectos convergentes	Aspectos divergentes	Inferências
	Nº 2 e nº4 admitem que exista algum <u>desemprego</u> entre licenciados ao contrário de nº 3 que considera que taxa de desempregado não será marcadamente mais elevada	. não há consenso pois alguns admitem existência de desemprego (afirmações abseiam-se mais em opiniões “intuitivas” do que em dados rigorosos)
	Nº 2 e nº3 desvalorizam a questão da <u>má preparação</u> e dizem que não se sabe muito bem o que é preparar para a vida profissional, enquanto nº 4 admite algum desencontro entre formação na universidade e preparação no mercado de trabalho	. não há consenso entre todos (um deles aceita a classificação de “má preparação”) . afirmam desconhecimento sobre o que é má/boa preparação de licenciados
Nº 3 e nº4 convergentes no sentido de <u>definir IP</u> primeiramente a partir de dimensões subjectivas como “satisfaça”, “felicidade”,...; nº 4 enfatiza além disso as questões da empregabilidade; nº3 enfatiza correspondência de expectativas		. sublinha-se a importância de aspectos mais “subjectivos” na definição do que é inserção profissional segundo os académicos entrevistados

Exemplo B) Entrevistas a Empregadores e Diplomados/ Categoria: Desempenho de Licenciados

Categorias/ /Entrevistado	Avaliação da preparação para a vida profissional	Visão das relações entre ensino superior e emprego
Empregador 1	Má preparação poderá ter a ver com deficiências nos conhecimentos teóricos, mas salienta sobretudo os comportamentos, atitudes e postura na organização de trabalho/ Considera que tem havido melhoria da preparação para a vida profissional ao longo dos anos	Considera que são satisfatórias
Empregador 2	Boa ou má preparação depende de cursos e de universidades/ Considera que a componente prática nunca será suficiente e que é sempre necessária formação adicional/ Afirma que é impossível uma preparação profissional muito boa no ensino superior/ Associa boa preparação profissional á diversidade de saídas profissionais de cada curso	Considera satisfatórias as relações entre as duas partes mas poderiam ser melhorados os canais de comunicação com universidades/ Divulga oferta de emprego
Empregador 3	Considera globalmente que os licenciados não estão mal preparados ⁷ identifica falhas ao nível do português na escrita de relatórios e comunicações internas/ Afirma não poder avaliar em termos técnicos a preparação dos licenciados	Considera que existe um esforço das universidades em melhorar os canais de comunicação mas há ainda dificuldades em obter contactos em algumas empresas/ Afirma que os estágios curriculares não são muito interessantes para as empresas/ Divulga oferta de emprego
Empregador 4	Um certa má preparação é natural e notória na parte prática por falta de contacto com a vida activa/ A teoria é também importante mas deveria existir uma melhor compreensão da prática	Afirma que poderia existir melhor articulação, na medida em que em algumas faculdades é difícil obter informação sobre diplomados/ Pede contactos e divulga ofertas
Empregador 5	A má preparação é geral no que diz respeito ás partes mais práticas/ A carga teórica é grande e importante mas a componente prática deveria ser melhorada/ Afirma que tem vindo a piorar porque a carga teórica tem	A comunicação entre as 2 partes tem vindo a melhorar e começa a ser satisfatória (cita exemplos de investigação em parceria)/ Elogiam o GESP como

	vindo a ser cada vez mais acentuada/ Sugere que a universidade poderia organizar com o apoio das empresas que vendem equipamentos sessões em que os alunos ficassem a conhecer os equipamentos da indústria	tendo utilidade para diplomados e empresas
Empregador 6	Boa ou má preparação depende de cursos e de faculdades/ Avaliação dos licenciados é globalmente positiva tanto no que toca aos conhecimentos técnicos como no que diz respeito aos aspectos mais formais de relacionamento e trabalho em equipa	Considera que poderiam ser melhorados os canais de comunicação entre as duas partes e mais explorados por parte das empresas os contactos com as universidades em matéria de recrutamento/ Critica as universidades por ministrarem um número excessivo de cursos sem correspondência com as necessidades do mercado de trabalho
Diplomado 3 A	Afirma que existe correspondência entre formação académica e funções que desempenha/ Considera-se bem preparado para entrar na vida profissional/ Afirma a utilidade global daquilo que aprendeu mas nem todas as áreas foram contempladas no curso/ Considera a formação de base globalmente boa embora não seja possível conhecer a fundo todos os tipos de indústria e tenha por isso necessidade de aprender mais sobre o ramo de actividade específico em que está a trabalhar/ Considera o inglês fundamental e afirma que o seu nível de domínio da língua é suficiente	
Diplomado 4 A	Afirma correspondência entre área de formação e área de emprego mas não total adequação entre as duas/ Formação teórica deveria ser complementada com uma perspectiva mais prática que poderia traduzir-se em contactos com empresas e realidade prática ao longo da frequência do curso/ Preparação na universidade como base de evolução futura que está desligada da realidade e que poderia ser melhorada no sentido do reforço da componente prática/ Aprende-se na universidade a ter um método, um mecanismo e a saber onde procurar as coisas quando se necessita delas	Identifica necessidade de aproximação da universidade á realidade empresarial ao longo de todo o curso: mais exemplos práticos, mais visitas a empresas, convidar empresários para as universidades/ Afirma que a aproximação está a ser feita por parte das empresas por causa da competitividade entre elas na área de recrutamento e devido a necessidades no domínio da investigação/ Considera que deveria existir um gabinete de comunicação nas universidades para articular com as empresas e construir a sua imagem
Diplomado 4 B	Afirma necessidade de reforçar a componente prática/ Professores deveriam ter mais presentes as necessidades que os alunos irão sentir no	Considera que seria de grande interesse o contacto com o mundo empresarial ao longo de todo o curso para que

	mundo do trabalho/ Considera que contacto com a realidade exterior deveria estar presente ao longo do curso e não só no seu final/ Critica o excesso da componente teórico e o seu desfazamento relativamente à realidade da empresa/ Critica a formação em informática	professores e alunos tivessem mais conhecimento das necessidades de desempenho profissional
Diplomado 5 A	Má preparação porque alunos vão só “fazer o curso” e porque o ensino é demasiado teórico e desligado da realidade empresarial/ Ensino teórico difícil de aplicar na prática/ Os próprios professores não conhecem a realidade prática/ Critica a formação em informática	Elogia o GESP como meio de comunicação com as empresas
Diplomado 6 A	Boa ou má depende de curso e faculdade/ O seu curso deu-lhe boa preparação porque teve muitos trabalhos práticos e contactos com o mundo profissional/ Considera importante a componente teórica de estudo e pesquisa bibliográfica mas também a prática de aplicação através de trabalhos nas empresas/ Considera positiva a recente reestruturação	Considera de grande importância e utilidade a realização de trabalhos com uma componente prática que obrigue a ir às empresas durante todo o curso

ÍNDICE DE AUTORES CITADOS

- Alaluf (Mateo) et al. 108
- Alves (Mariana) 229
- Alves (Natália) 36, 243, 250, 258, 301, 346, 348, 353, 366, 367, 375
- Amaral (Alberto) 200
- Ambrósio (Teresa) 202, 205, 208, 214
- Ambrósio (Teresa) e Alves (Mariana) 6, 17, 107, 228, 332, 386
- Arnaut (Salvador Dias) 198
- Ashton (David) e Green (Francis) 150
- Azevedo (Joaquim) 100, 196, 203
- Balsa (Casimiro) et al. 78, 82, 229, 236, 345
- Barblan (Andris) 88, 106, 110, 122
- Bardin (Laurence) 30, 35
- Barnett (Ronald) 185, 187, 191, 194, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 214, 382
- Batista (Maria de Lurdes) 70, 117, 118
- Bauman (Zygmunt) 386
- Becker (Gary) 143
- Becker(William) e Lewis (Darell) 142
- Bel (Maiten) 217
- Bennett (Neville), Dunne (Elisabeth) e Carré (Clive) 275, 323
- Berger (Guy) 16
- Blaug (Mark) 142, 143, 144, 156, 157, 160, 161, 162
- Boreham (Nick) 99
- Boreham (Nick), Fischer (Martin) e Samurçay (Renan) 99, 149
- Boudon (Raymond) 24, 25
- Branthe (Thomas) 4, 7, 15, 16, 17, 25, 26
- Brennan (John) et al. 114, 243, 250, 258, 345, 346, 347, 353, 364, 366, 370, 371
- Brennan (John) Kogan (Maurice) e Teichler (Ulrich) 97, 103, 114, 120, 122, 281
- Brown (Philip) e Scase (Richard) 93, 95, 109, 111, 114, 364
- Bulle (Nathalie) 20, 137, 147
- Cabrito (Belmiro) 54, 55, 61, 73, 79, 81, 142
- Calado (Jorge) 203, 205
- Canário (Rui) 382, 392
- Caraça (João), Conceição (Pedro) e Heitor (Manuel) 73

Carapinheiro (Graça) e Rodrigues (Lurdes) 92
Carmo (Renato) 61, 64, 80, 82, 83
Carvalho (Adalberto Dias de) 4, 8
Carvalho (Rómulo de) 49, 51, 67, 68, 199
Cerqueira (Maria Luísa) 145, 146
Chabbott (Colette) e Ramirez (Francisco) 144, 150
Chagas Lopes (Margarida) e Pinto (Aquiles) 131, 148, 149, 215
Chagas Lopes (Margarida) 243, 345, 369
Charle (Christophe) e Verger (Jacques) 50, 199
Charlot (Bernard) e Glasman (Dominique) 137, 214
Coffield (Frank) e Williamson (Bill) 52, 192
Conceição (Pedro) e Heitor (Manuel) 69, 88, 90, 91
Conceição (Pedro) et al. 90, 185, 187, 190, 191, 206
Correia (Fernanda), Amaral (Alberto) e Magalhães (António) 74, 75
Cotrim (Ana) e Amor (Teresa) 110, 111, 113, 116
Cotrim (Ana), Amor (Teresa) e Duarte (Teresa), 92, 97
Crespo (Vítor) 52, 72
Cruz (Manuel Braga) e Cruzeiro (Eduarda) 68, 70, 76, 82
Denison (Edward) 143, 144
Derouet (Jean-Louis) 151, 153
Doray (Pierre) e Maroy (Christian) 136, 209
Dubar (Claude) 78, 138, 139, 140, 177, 179, 180, 182, 214, 217, 218
Duru-Bellat (Marie) 153
Eicher (Jean-Claude) et al. 146
Eljamal (Melissa) et al. 202
Felouzis (Georges) e Sembel (Nicolas) 174
Fischer (Martin) 149
Fisher (Donald), Rubenson (Kjell) e Schuetze (Hans) 56, 73, 91, 92, 93, 99, 100, 110, 112
Freidson (Eliot) 91, 94
Freire (João) 88, 89, 94
Gago (J.M.) 197
Galland (Olivier) 167, 168, 181, 217
Ghiglione (Rodolphe) e Matalon (Benjamin) 29
Gibbons (Michael) et al. 9
Giddens (Anthony) 30, 54, 63, 88, 177
Gil (Fernando) 198

- Goddard (John) 195
- Gomes (Joaquim Ferreira) 190
- Gonçalves (Albertino) 273
- Grácio (Sérgio) 123
- Gray (Harry) 73
- Harvey (Lee) 209, 389
- Harvey (Lee) Moon (Sue) e Geall (Vicki) 235, 240, 267, 271, 324, 345, 364, 374
- Jobert (Annette), Marry (Catherine) e Tanguy (Lucie) 210
- Kourilsky (François) 391, 392
- Kovacs (Ilona) 93
- Lallement (Michel) 88
- Le Boterf (Guy) 98
- Lessard-Hébert (Michel), Goyette (Gabriel), Boutin (Gérald) 4, 15, 22, 25, 26, 27, 44
- List (Juliane) 114, 116, 120
- Little (Brenda) 388
- Machado (Fernando Luís) e Costa (António Firmino) 55, 63, 88, 91, 104
- Madureira Pinto (José) 15, 27, 65, 81, 380
- Mariani(Michele), Parlangei (Oronzo) e Bagnara (Sebastiano) 93
- Martins (António), Arroteia (Jorge) e Gonçalves (Manuela) 36, 273, 363
- Martins, (António) 363
- Massit-Folléa (Françoise) e Epinette (Françoise) 111
- Matos (Madalena) 67, 189, 190
- Mattoso (José) 50
- Mauritti (Rosário) 60, 81, 82, 121
- Medina (Fernando) e Duarte (Teresa) 56, 64, 70, 75, 106
- Merriam (Sharan) 23, 30, 35
- Milne (Paul) 150
- Molen (Henk) 196, 199
- Moreira (Adriano) 68
- Morin (Edgar) 8, 126
- Nicole-Drancourt (Chantal) e Roulleau-Berger (Laurence) 7, 113, 140, 177, 178, 179, 182, 214, 218, 267
- Oliveira (Luísa) 142, 148, 156, 157, 159, 172, 216
- Oliveira (Teresa), Pires (Ana Luísa Oliveira) e Alves (Mariana) 149, 326
- Peixoto (João) 61, 74
- Pinto (Conceição Alves) 152, 153

Pires (Ana Luísa Oliveira) 96, 382
Pottier (François) 139
Quivy (Raymond) e Campenhoudt (Luc) 28
Raffe (David) 391
Ramos (Conceição Castro) 158
Robertson (David) 73, 104, 114, 151, 364
Rodrigues (Maria João) 90, 99, 158, 159, 174
Rose (Jose) 167, 169, 170, 171, 182, 218
Schnapper (Dominique) 97, 117
Schultz (Theodore) 143, 144
Scott (Peter) 98
Sedas Nunes (Adérito) 59, 62
Sen (Amartya) 384
Sianesi (Barbara) e Reenen (John) 142, 150, 151
Simão (José Veiga) e Costa (António Almeida) 69, 71, 77
Simão (José Veiga), Santos (Sérgio Machado) e Costa (António Almeida) 385
Sousa Santos (Boaventura) 4, 16, 17, 18, 19, 24, 43, 44
Subtil (José) 198
Tanguy (Lucie) 7, 139, 172, 173, 219
Tanguy (Lucie) e Kieffer (Annick) 140, 209, 390, 391
Teichler (Ulrich) 52, 56, 61, 68, 72, 75, 91, 92, 110, 113, 115, 123, 197, 204, 207
Teichler (Ulrich) e Kehm (Barbara) 107, 111, 159, 160, 161, 191, 268, 364
Trottier (Claude), Laforce (Louise) e Cloutier (Renée) 7, 140, 174, 175
Trottier (Claude), Perron (Madeleine) e Diambomba (Miala) 7, 140, 173
Trottier (Claude) 140, 154, 155, 169, 172, 175, 176, 177, 180, 182, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 236, 391
Veloso (Maria Teresa) 198
Verdier (Eric) 114
Vernières (Michel) 137, 168, 172, 182, 183, 218
Vieira (Maria Manuel) 49, 51, 58, 59, 60, 61, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 109, 121, 122, 123
Vincens (Jean) 7, 137, 138, 140, 151, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 216, 360, 387
Whitehead (A.K.) 146
Yin (Robert) 20, 23, 30, 44