

Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional

FERNANDO RIBEIRO GONÇALVES ()*
TERESA CARREIRA ()*
SANDRA VALADAS ()*
BERNARDETE SEQUEIRA ()*

INTRODUÇÃO

O século XIX, num contexto de grande expansão industrial e de desenvolvimento social, consagrou o direito de todos à educação básica; o século XX, para responder às novas exigências económicas e técnicas, consagrou o direito à educação permanente e desenvolveu o conceito de aprendizagem ao longo da vida; o debate educativo do século XXI está reunido em torno dos desafios da globalização e do confronto entre sistemas de ensino, qualificações académicas e competências profissionais. Desde o desenvolvimento industrial que as teorias da organização do trabalho referem eixos de observação entre produtividade, qualificação e competência. Isso pressupõe, com efeito, que embora a relação possa variar ao longo dos tempos, ela seja observável, ainda que não facilmente

mensurável. Desde os tempos clássicos que a divisão do trabalho foi pensada a partir das qualificações, com o pressuposto de que uma determinada formação se ajusta ou encaixa num certo exercício profissional. Será que este esquema clássico, entre qualificação académica e competências, deixou de fazer sentido na actualidade?

Há várias décadas que os países da Europa se vêm confrontando com o desemprego de uma parte dos jovens escolarizados e mesmo diplomados do Ensino Superior. O desemprego, além de gerar mal-estar individual e social, gera pobreza e anomia das sociedades. Por essa razão, a partir dos anos 1960, aumentaram os debates e as comissões internacionais com objectivos de pensar a formação geral e contínua do futuro.

A partir da década de 1960 a UNESCO consagrou várias conferências mundiais à educação permanente e nomeou comissões mundiais no sentido de alertar para a insuficiência da educação escolar básica, como resposta à integração pessoal e profissional na vida activa. De destacar a importância de “Comissões sobre a Educação” que alimentaram os debates sobre a formação para o século XXI (Delors, 1996; Faure, 1974).

O relatório de Edgar Faure (1974) apresenta-

(*) Observatório Permanente para a Qualidade de Ensino, Universidade do Algarve.

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para svaladas@ualg.pt

-se como uma reflexão sobre a interpretação da crise educativa dos anos 1960/70 e alarga os horizontes sobre a “*educação permanente*” e a “*cidade educativa*”, sublinhando a importância da ligação entre educação e progresso social. Um dos postulados que constitui o pilar central do relatório remete para o “*formar o homem completo*” (p. 10), através de uma educação permanente num mundo em constante evolução, no sentido de “*aprender a ser*”. Duas décadas depois, estes pressupostos são reforçados pelo relatório de Jacques Delors (1996) com os objectivos de “*aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*” (p. 77). Tanto numa obra como na outra encontramos a preocupação com a actualização do conhecimento e, igualmente, a questão sobre o perigo do desemprego dos diplomados. No relatório Faure pode ler-se a preocupação quanto aos diplomados desempregados: “*assim, os diplomados que não conseguem encontrar a sua actividade de acordo com a sua qualificação consideram-se enganados e preferem aceitar o desemprego a descerem a ocupar um cargo menos brilhante, que aliás descuraram de lhes ensinar*” (p. 28) e “*o facto de um diplomado não poder encontrar um emprego correspondente à sua qualificação específica ou óptima não é um escândalo. Mas o facto de que o mesmo não possa ou não queira assumir uma função correspondente a uma *utilidade social*, e não se admita nesta função, esse facto, em si, marca uma falha do sistema educativo*” (p. 31).

Mais recentemente, a União Europeia (UE) tem feito da questão do emprego dos diplomados do Ensino Superior uma das suas prioridades. Para vencer esse desafio é preciso a mesma coordenação das políticas educativas ao nível europeu. Novas orientações estão consignadas em vários documentos conjuntos: Declaração de Bolonha (1999), Comunicado de Praga (2001) e Comunicado de Berlim (2003) onde se reforçam objectivos da construção de um espaço europeu de mobilidade e empregabilidade dos estudantes do Ensino Superior e da necessidade de reforçar a competitividade dos sistemas de Ensino Superior europeu face ao contexto da globalização.

GLOBALIZAÇÃO E COMPARAÇÃO

Neste momento, além das bases gerais de dados provenientes de cada país da UE, existem bases

internacionais como as da UNESCO, da OCDE e da Comissão Europeia que, através dos vários organismos internacionais e dos relatórios de investigação pública, fornecem dados sobre a situação da formação e do emprego. No entanto, a comparação entre dados de organismos diferentes ou de países diferentes merece ser tratada com prudência, tanto mais que os sistemas de Ensino Superior europeus permanecem bastante heterogéneos.

De facto, o número de estudantes de Ensino Superior aumentou consideravelmente em todos os países da Europa e no mundo. Este aspecto quantitativo é um dado irreversível. Segundo estatísticas da UNESCO (1998), ao nível mundial havia cerca de 51 milhões de estudantes do Ensino Superior em 1980 e 82 milhões em 1995. Segundo dados da UE (dos 15), constantes em Eurydice (1997), no ano lectivo 1996/97 havia mais de 12 milhões de estudantes inscritos, cerca de 15% dos jovens escolarizados, encontrando-se variações entre 13% e 19%, segundo os países. Em 1999, dados da UE¹, revelam que os diplomados do Ensino Superior representavam, em média, 21% da população com idades entre os 25 e os 64 anos. Na Finlândia e na Suécia a percentagem era mais elevada – 31% e 29%, respectivamente. Em Itália e em Portugal as taxas de diplomados eram inferiores à média europeia, situando-se nos 10%. Quanto à distribuição dos diplomados por género, 22% eram homens e 19% mulheres, situação que se verificava em quase todos os países da UE, em particular na Alemanha onde 28% dos diplomados eram homens e 18% mulheres. A Finlândia era excepção: 34% dos diplomados eram mulheres e 28% homens.

Segundo o relatório anual do Eurostat (2001), houve cerca de 2 milhões de novos diplomados do Ensino Superior na Europa, ou seja, em média 40 novos diplomados para mil habitantes com idades entre os 20 e os 29 anos. Nos novos países da UE o número de diplomados foi de cerca de 630.000, ou seja 55 para mil habitantes com idades entre os 24 e os 29 anos. Na UE, 26% dos novos diplomados obtiveram o diploma no domí-

¹ <http://europa.eu.int/> e <http://www.cordis.lu/en/home.html>

QUADRO 1
Diplomados do Ensino Superior em 2001 (Europa, Japão, EUA)

| Países | Total dos diplomados | | Ciências | | Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção | |
|--------------------------|----------------------|-------------|-----------------------|-------------|--|-------------|
| | Total diplomados | % Mulheres | % do total diplomados | % Mulheres | % do total diplomados | % Mulheres |
| EU-15 | 1 963 415 | 55.9 | 11.1 | 41 | 14.6 | 20.9 |
| Bélgica | 70 202 | 56.1 | 8.1 | 31.4 | 10.7 | 18.2 |
| Dinamarca | 39 017 | 56.3 | 8.1 | 32.5 | 13.6 | 26.2 |
| Alemanha | 296 640 | 51.6 | 8.9 | 32.9 | 17 | 16.7 |
| Grécia | – | – | – | – | – | – |
| Espanha | 277 853 | 57.2 | 10.5 | 40.8 | 16.3 | 25.1 |
| França | 508 189 | 55.8 | 15.4 | 42.6 | 15.1 | 18.7 |
| Irlanda | 45 818 | 56 | 19.8 | 47.6 | 12.1 | 18 |
| Itália | 202 309 | 55.9 | 7.7 | 54.5 | 15.4 | 27.6 |
| Luxemburgo | – | – | – | – | – | – |
| Holanda | 81 603 | 54.7 | 5.2 | 27.4 | 10.3 | 12.3 |
| Áustria | 27 099 | 51.5 | 6.8 | 39 | 20.7 | 15.1 |
| Portugal | 61 136 | 67.1 | 5.1 | 58.2 | 11.7 | 35.3 |
| Finlândia | 36 141 | 61.7 | 7.5 | 46.4 | 20.4 | 20.3 |
| Suécia | 42 741 | 58.5 | 10.1 | 46.5 | 21.9 | 27.5 |
| Reino Unido | 273 987 | 56.6 | 13 | 37.2 | 9.9 | 18 |
| Novos Países (UE) | 631 073 | 63.7 | 4.2 | 48.1 | 8.8 | 25.6 |
| República Checa | 43 629 | 55.3 | 11 | 25.1 | 12.1 | 28.9 |
| Estónia | 7 600 | 65.3 | 6 | 45.4 | 12.1 | 27.4 |
| Chipre | 2 813 | 65.2 | 5.5 | 42.9 | 6.4 | 20.6 |
| Letónia | 20 308 | 55.4 | 5.1 | 56.9 | 7.1 | 29.9 |
| Lituânia | 27 471 | 63.5 | 4.9 | 52.1 | 20.7 | 31.7 |
| Hungria | 57 882 | 61.4 | 2.4 | 31.6 | 10.1 | 20.5 |
| Malta | 2 003 | 52 | 4.1 | 30.1 | 5.1 | 23.3 |
| Polónia | 431 104 | 65.9 | 4.8 | 58.5 | 9.5 | 24 |
| Eslovénia | 11 991 | 59.4 | 3.6 | 35.7 | 16.6 | 21.7 |
| Eslováquia | 26 272 | 54.2 | 8.7 | 34 | 16.9 | 31.6 |
| Bulgária | 47 504 | 62.5 | 4.2 | 56.6 | 15 | 35.5 |
| Roménia | 76 230 | 54.8 | 5.8 | 64.6 | 18.9 | 26.7 |
| Turquia | 241 464 | 42.8 | 9.6 | 44.4 | 20 | 34.8 |
| Islândia | 2 066 | 62.1 | 13.6 | 41.4 | 5.5 | 21.2 |
| Noruega | 32 092 | 58.8 | 8.7 | 29.7 | 8.1 | 20.6 |
| Japão | 1 067 878 | 49.4 | 2.8 | 25.2 | 19.9 | 12.2 |
| EUA | 2 150 954 | 57 | 8.9 | 44.2 | 8.4 | 18.7 |

Fonte: Eurostat (2001).

nio das ciências ou da engenharia, contra 13% dos novos países. A Suécia, a Irlanda e a França eram os países que registavam maior percentagem de diplomados nessas áreas (30%). No Quadro 1, apresentamos, mais exaustivamente, os dados relativos a 2001.

Entretanto, dados do Eurostat (in CNAVES,

2004) revelam que a percentagem de diplomados desempregados na UE a quinze, embora com bastantes variações entre países, rondava os 4% em 2002, percentagem esta que foi ultrapassada em Portugal em 2003, como se pode verificar no Quadro 2.

Para reflectir sobre a educação, a formação e

QUADRO 2

Taxa de desemprego da população da UE a 15, da Zona Euro e de Portugal que concluiu a tertiary education (%)

| Região | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| EU-15 | 6 | 5.9 | 5.9 | 6.9 | 5.2 | 4.4 | 3.9 | 4.2 | – |
| Zona Euro | 6.8 | 6.7 | 6.8 | 7.2 | 5.9 | 5 | 4.5 | 4.8 | – |
| Portugal | 3.2 | 3.3 | 2.4* | 2.7* | 2.4* | 2.6* | 2.2* | 3.3 | 4.9 |

Fonte: Eurostat (in CNAVES, 2004).

* Estes dados sobre Portugal são indicados como “incertos”.

o emprego na Europa, também podemos consultar alguns resultados de projectos de investigação europeus que se encaixam no quadro estratégico de avaliação e mensuração da qualidade do Ensino Superior e da empregabilidade. Fazemos aqui referência a dois desses projectos europeus, mas muitos outros relatórios de projectos, em curso ou já finalizados, estão disponíveis nas bases de dados da UE ou dos próprios centros de investigação das equipas.

O projecto CHEERS (*Careers after higher education: A European research study*, 2000), desenvolvido entre 1998 e 2000, integrou vários centros de investigação de onze países da Europa e, ainda, o Japão: Itália, Espanha, França, Áustria, Alemanha, Inglaterra, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda, República Checa. Esta investigação internacional relativa ao percurso profissional dos diplomados do Ensino Superior, constitui uma base de dados de 35.000 inquéritos.

Relativamente a alguns itens explorados neste projecto, verificamos que a proporção de *diplomados no desemprego* na Europa é de 4%, sendo a Finlândia e a Noruega os países com valores mais baixos (1%) e os países com valores mais elevados a França (7%) e a Espanha (11%). A *duração média de procura do primeiro emprego* na Europa é de 5.9 meses, observando-se valores mínimos de 3 meses na República Checa e de 3.4 meses na Noruega e máximos de 12.6 meses em Espanha e de 8.9 meses em Itália. Quanto à *remuneração anual média dos diplomados empregados* à data do inquérito para a Europa é de 28.200 euros, correspondendo os valores máximos à Alemanha (33.830 euros) e à Áustria (33.500 euros) e os mínimos à França (25.100 euros), à Espanha

(15.800 euros) e à República Checa (6.600 euros). Os *diplomados com experiência profissional no estrangeiro* atingem na Europa 10%, tendo a Suécia, a Áustria, a Finlândia e a França, respectivamente, valores de 18%, 16%, 15% e 12%. Os diplomados com menos experiência no estrangeiro são os do Japão (0%), de Espanha (0.4%) e da Holanda (4%). Relativamente às boas *competências em informática* (31% na Europa), com valores superiores à média temos a Inglaterra (41%), a Holanda (38%), a Finlândia (37%) e a Áustria (36%); com valores inferiores à média refira-se a França (24%), a Espanha (19%) e a Itália (20%). No que diz respeito às boas ou excelentes *capacidades de recolha de informação*, verificamos valores de 45% na Europa, sendo que os máximos foram registados nos diplomados em França (61%) e em Inglaterra (61%) e o mínimo na República Checa (22%), ao que se seguiu o Japão (33%). As boas ou excelentes *capacidades de tomar decisões e assumir responsabilidades* assumem valores de 48% na Europa, registando-se os máximos na Holanda e na Suécia (61%) e os mínimos em França (38%) e na República Checa (39%), ao que se seguiu o Japão (29%). A *satisfação ao nível do emprego actual* apresenta valores de 66% na Europa, sendo os dos países nórdicos os mais satisfeitos: Noruega (78%) e Finlândia (74%) – valor semelhante ao da República Checa. Os menos satisfeitos surgem em Itália (48%) e no Japão. Os valores mais importantes para os diplomados são o *desenvolvimento pessoal*, que surge como valor prioritário com 92% de respostas – 95% para a Suécia e Áustria. O *gosto pelo saber* também se assume como um dos valores importantes: uma taxa de 57% na generalidade dos paí-

ses, embora em França assuma 72%. Quanto à *satisfação com o percurso do Ensino Superior* efectuado, 65% respondem que voltariam a escolher o mesmo, sendo este valor superior na Finlândia, Noruega, Áustria e França, respectivamente com valores de 70%, 69%, 68%, 66%. O Japão e a Itália apresentam valores inferiores à média, respectivamente 46% e 61%. Na *obrigação* que os estudantes sentem *de assistir às aulas* há alguma disparidade: a média europeia é de 42%, mas os estudantes ingleses sentem mais esse dever (63%), bem como os japoneses (61%), enquanto que os mínimos surgem na Finlândia (30%) e em França (28%).

É interessante notar que uma grande percentagem dos diplomados se sentem satisfeitos com o percurso de formação efectuado, uma vez que 65% voltariam a optar pela mesma especialidade e 64% voltariam a escolher o mesmo estabelecimento de ensino. No campo das competências, os estudantes declararam ter boas condições e capacidades para investigar e procurar informação e pensam que possuem boas ou excelentes capacidades para assumir responsabilidades e tomar decisões. Contudo, a média em capacidades informáticas não é muito elevada (31%), atendendo a que nos encontramos na era da informação. Também a internacionalização dos diplomados merece atenção: só 23% dos diplomados tiveram experiências internacionais ou residiram algum tempo noutro país, embora a percentagem dos que declaram ter contactos com o estrangeiro seja superior (57%). No conjunto dos diplomados, 10% tiveram uma experiência profissional no estrangeiro após a aquisição do diploma.

Outro exemplo de projecto de investigação entre parceiros europeus e em referência com os EUA, foi realizado entre 1998 e 2001, no âmbito do 4.º Programa europeu na linha TSER – *Target Socio-economical and Educacional Research* e intitulado *EDucation EXpansion and labour market* (EDEX; Béduwé & Planas, 2002). Trata-se de uma investigação pluridisciplinar e comparativa entre seis países europeus e os EUA que coloca a questão dos percursos dos estudantes e a relação com o desenvolvimento do mundo laboral.

Antes de passarmos a uma análise desta problemática ao nível de Portugal, gostaríamos de referir que, em alguns países europeus, se criaram, desde os anos 1960, bases de dados provenientes de inquéritos longitudinais aos alunos dos

vários ciclos, da responsabilidade dos grandes centros de investigação nacionais com investigadores dedicados em tempo integral a essa tarefa. São exemplo disso os estudos levados a cabo pelo INED (*Institut National d'Études Démographiques*), em França, que efectuou o primeiro inquérito quantitativo entre 1962 e 1970 com o objectivo de conhecer a evolução dos sistema básico de ensino, os fluxos de alunos, as origens familiares e sociais. Os dados recolhidos deram origem a grandes debates sobre o perfil social e escolar dos alunos e, também, abriram a discussão sobre as teorias da igualdade e da reprodução na escola constituindo grandes bases empíricas da Sociologia da Educação e de outras Ciências Sociais. A partir dos anos 1970 o Ministério de Educação Nacional (MEN), em França, passou a ter um serviço nacional de estatísticas escolares dos alunos do ensino básico até ao ensino secundário e, em 1970, criou o CEREQ (*Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications*), com o objectivo de observar as relações entre formação e inserção profissional. Este Centro publica, desde então, vários documentos com os resultados de investigação sobre inserção profissional, nomeadamente a revista trimestral *Formation-Emploi* e a *Lettre mensuelle Bref*. De referir, particularmente, um estudo sobre a inserção profissional dos doutorados (CEREQ, 1998). Ainda em ligação com o INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*)², o CEREQ e o MEN publicam regularmente balanços de “acção-emprego”.

Desde os anos 1970, várias universidades realizam regularmente inquéritos e projectos de investigação sobre a inserção profissional dos seus estudantes e muitas delas criaram organismos especializados nesse campo de observação. São exemplos disso o IREDU (*Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation*)³, responsável, entre outras, pela publicação de *Les Notes de l'IREDU*. Ainda em França, a APEC (*Association Pour l'Emploi des Cadres*)⁴, criada em 1995, faz levantamentos estatísticos e estabelece relações entre inserção profissional e os diplomas dos jovens.

² http://www.insee.fr/fr/home/home_page.asp

³ <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/>

⁴ http://www.apec.fr/emploi_cadre/emploi_pour_cadre.html

Do último estudo da APEC, publicado em Março de 2004, sobre dados de 2003, salientamos alguns aspectos: 51% dos diplomados, em 2003, encontra emprego durante o primeiro ano após a conclusão do curso, embora a proporção destes tenda a diminuir – 52% em 2001, contra 61% em 2000. A percentagem de jovens à procura do primeiro emprego, dois anos após a conclusão do seu curso, aumentou. Uma grande percentagem (78%) dos diplomados consegue encontrar um primeiro emprego nos dois anos após a conclusão do curso, sendo as profissões médicas e paramédicas, comércio, gestão e engenharias as mais favoráveis, ao contrário das áreas da matemática, química e outras ciências que têm mais dificuldades de colocação. A APEC retira daqui conclusões positivas: apesar de alguma dificuldade, os jovens diplomados têm situações relativamente favoráveis em comparação com o desemprego dos que não possuem qualificação. O diploma favorece a inserção, uma vez que a taxa de desemprego dos não diplomados é duas vezes superior à dos diplomados do Ensino Superior.

Passamos, de seguida, a uma análise dos factores de empregabilidade ao nível nacional na óptica das instituições de formação e do próprio mercado de trabalho.

ANÁLISE DOS FACTORES DE EMPREGABILIDADE EM PORTUGAL

Uma análise dos factores de empregabilidade no nosso País leva-nos a reflectir sobre o papel e responsabilidades das universidades, suas relações com o mercado de trabalho e expectativas dos empregadores.

Moreira (s/d), numa reflexão profunda sobre a Universidade, afirma que a nossa experiência ocidental recolheu do Direito Romano a ideia de *universitas*, referindo-se a uma associação “com o fim de desenvolver e transmitir o saber” (p. 7). No seu entender, “as universidades assumem-se como instituições no sentido *de obra ou de empresa que se realiza e dura num meio social*” (p. 8). Transparece no seu discurso a ideia de missão de investigar, de formar, de promover a cultura e de prestar serviço à comunidade, por oposição à visão do ensino como um *produto comercial*, resultante de perspectivas com bases economicistas e orçamentais.

Um outro autor, Machado dos Santos (2001) defende que, nos últimos anos, as instituições de Ensino Superior têm vindo a abrir-se à Comunidade, afastando-se, de certa forma, de uma posição tradicional de relativo isolamento – somente possível enquanto existiram pequenas elites intelectuais, das quais resultavam as elites dirigentes da sociedade. Esta ideia é também desenvolvida no documento de reflexão *Bolonha: Agenda para a Excelência* (Veiga Simão, Machado dos Santos, & Costa, 2004), em que os autores chamam a atenção para a importância de uma reflexão sobre o papel que as universidades serão chamadas a desempenhar. Por um lado, reportam-se a uma visão tradicional do ensino, no sentido da criação, gestão e transmissão do saber; por outro, a universidade surge como um elemento de inclusão social, responsável pela habilitação dos cidadãos com melhores oportunidades e, assim, possibilitando uma integração na sociedade do conhecimento. Os autores encaram o Ensino Superior como um factor estrutural para o desenvolvimento económico e social, bem como para o reforço da própria competitividade.

É nesta linha de pensamento que são apontadas novas responsabilidades não só em termos de formação e de educação, mas também no que se refere à empregabilidade e à investigação para o desenvolvimento, entre outras.

Numa recomendação da Confederação dos Conselhos de Reitores da UE (in CRUP, 2004), lê-se que uma das melhores formas de as universidades mostrarem as suas responsabilidades é proporcionando aos seus graduados um grau académico de elevada qualidade, internacionalmente competitivo e provido de conhecimento suficiente sobre metodologias de investigação e sobre como aprender. Ora as universidades, normalmente entendidas como importantes factores de progresso e de transformação das sociedades, são mais reconhecidas pela sua intervenção na formação cultural, científica e técnica dos jovens que as procuram do que por outras actividades que no seu seio decorrem. Assim, a concentração na função de formação inicial de jovens tem, ainda, frequentemente associada uma preocupação por objectivos de preparação para actividades produtivas. Esquece-se, com alguma frequência, que às universidades compete a responsabilidade de proporcionar educação para a cidadania e uma preparação sólida para a vida nas suas mais variadas

vertentes, que não apenas as do treino para o emprego (CRUP, 2004).

A questão que se coloca é que tipo de resposta o Ensino Superior pode dar às expectativas dos jovens e às necessidades do mercado de trabalho.

Por um lado, deverá proporcionar uma boa preparação de base, tendo em vista o enfrentar de uma grande variedade de situações novas. Não obstante, de acordo com as orientações do CRUP (2004), esta opção não deve ser impeditiva de se desenvolver no seu seio um ensino vocacional que transmita os conhecimentos necessários para a execução de tarefas específicas de uma dada profissão. Deste modo, cabe à Universidade um papel que vise garantir que os participantes na vida activa sejam simultaneamente os seus interventores directos. Sobre este assunto, o Conselho de Reitores tem vindo a alertar para a necessidade de transformar as universidades em parceiros de entidades públicas, de empresas, de estruturas de desenvolvimento local, regional e nacional, para referirmos apenas algumas.

Um outro aspecto sobre o qual importa reflectir remete para as relações das universidades com o mercado de trabalho e, especificamente, para o conceito de empregabilidade.

Existe, de facto, uma ideia generalizada de que a preparação fornecida pelas instituições de Ensino Superior é cada vez menos adequada às necessidades do mercado de trabalho. Para Machado dos Santos (2001), esta ideia de inadequação das formações tem que ver com factores condicionantes da empregabilidade. Falando das vantagens que a obtenção de um diploma de estudos superiores proporciona, o autor afirma que um aumento da taxa de desemprego pode, de facto, contribuir para reforçar a ideia de inadequação das formações. Para o autor, a noção tradicional de que a responsabilidade das universidades em relação aos seus estudantes terminava com a graduação deixa de fazer sentido actualmente, tendo em conta os problemas de empregabilidade associados à massificação do Ensino Superior e à rápida evolução do mercado de emprego.

Sabemos que as questões da empregabilidade e da relevância das formações no Ensino Superior ganharam uma nova visibilidade política com as Declarações de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999). Daí resultou um alinhamento de políticas nacionais com vista à adopção de um quadro comum de referência para os diferentes sistemas de

graus académicos, por um lado; e, por outro, a definição de instrumentos que facilitem esse movimento, com vista a promover a empregabilidade e a mobilidade dos cidadãos, bem como melhorar a competitividade internacional do Ensino Superior europeu (Machado dos Santos, 2001).

Também Veiga Simão e colaboradores (2004) destacam a relevância de uma postura de maior abertura à penetração do espírito empresarial, no sentido de uma “mobilidade biunívoca” entre universidade e empresa. Nesta linha referem a necessidade de construir redes de Ensino Superior viradas para zonas de conhecimento e que assegurem um determinado nível de excelência. Para os autores é necessário pensar em termos de um novo paradigma de organização do ensino mais centrado nos estudantes e nos objectivos da formação.

É neste quadro de pensamento que os autores fazem referência ao Relatório Dearing, reportando-se à promoção de oportunidades para os estudantes, no sentido de uma familiarização com o mundo do trabalho.

Refira-se, a este propósito, o princípio da Magna Carta da Educação (Veiga Simão et al., 2004) relativo à educação para a empregabilidade: “a Escola e a Universidade devem reforçar a ligação ao universo do trabalho, procurando ligações institucionais com a sociedade em geral e fomentando práticas cívicas conducentes a uma vida digna de ser vivida por todos” (p. 7.3).

No que diz respeito às expectativas dos empregadores e tendo Bolonha como pano de fundo, vários autores afirmam que aqueles valorizam uma boa formação de base, condição para o desenvolvimento de capacidades de natureza superior, a disciplina e o rigor do pensamento. Estas capacidades são consideradas, em primeira instância, a garantia de que os jovens licenciados estarão mais preparados para receber o tipo de formação complementar que só as empresas podem dar (Portugal, 2004; Rebelo & Cândido, 2003). A ênfase é assim colocada nas capacidades e competências transversais necessárias à maioria dos novos postos de trabalho. Também o Comunicado de Praga (2001) apela ao desenvolvimento de programas de estudos que combinem aquilo que se designa de qualidade académica com factores de empregabilidade duradoura, e esta só é possível através de um perfil de competências que transcende em

muito as competências profissionais específicas orientadas para uma produtividade imediata.

Nesta linha de pensamento exige-se, tal como afirma Machado dos Santos (2001), uma abordagem mais inovadora para o Ensino Superior, em que o cerne esteja não nos percursos de formação mas nas competências (capacidades, valores e atitudes) a serem adquiridas pelos formandos, sendo de admitir a existência de uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação.

No *Livro branco sobre educação e formação* (Commission Européenne, 1995) lê-se que a formação mais adequada ao emprego exige um conhecimento básico (aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam a auto-aprendizagem), um conhecimento técnico (relacionado com a ocupação específica) e aptidões sociais relativas a competências interpessoais (por exemplo, a capacidade de cooperação e de trabalho em equipa, a criatividade e a procura da qualidade). No fundo, de acordo com Machado dos Santos (2001), o saber aprender, saber fazer e saber integrar-se, é visto como um elemento adicional que cruza horizontalmente estes saberes e que tem a ver com a atitude pessoal de procura da excelência.

Num outro relatório da Comissão Europeia (1997), são referidas competências genéricas como a boa educação geral, conhecimento de línguas, competências de comunicação e em tecnologias da informação, bom aspecto, ou capacidade de trabalho em equipa.

À semelhança de outros autores, também Veiga Simão e seus colaboradores (2004) destacam a necessidade de as competências serem transponíveis para o exercício de funções distintas, como por exemplo: o domínio de conhecimentos básicos essenciais, a aptidão para a procura de saberes avançados, a capacidade para investigar, o desenvolvimento de qualidades pessoais, uma postura de autonomia.

Ora, trata-se de um perfil de competências exigente, correspondendo, de certa forma, a um perfil ideal, tal como refere Machado dos Santos (2001). É ainda contextualizável, pois pode depender em parte do sector de actividades ou mesmo do grau de desenvolvimento das economias.

Também Moreira (s/d) defende a necessidade de avaliar a competência adquirida, a qualificação desejável, por difícil que seja formular estas

definições, em virtude da relevância demonstrada pela aceitação por parte do mercado de trabalho.

A referência a um novo paradigma da aprendizagem a que corresponde uma nova atitude pedagógica, que encara os estudantes como participantes activos nos processos educativos, e não apenas como consumidores passivos de ensino, surge num documento de reflexão do próprio Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2003).

De facto, em Portugal as universidades preocupam-se, cada vez mais, com a inserção profissional dos estudantes de licenciatura, o que se reflecte na criação de gabinetes de inserção profissional, usualmente estruturas internas das universidades (existem, também, alguns casos de intermediação com o estatuto de associação de licenciados e, outros ainda, que se inserem no interior das próprias empresas). Quando sediados nas universidades (refira-se o caso das Universidades de Aveiro, de Coimbra, de Évora, de Lisboa, do Porto, Nova de Lisboa, da Madeira, de Trás-os-Montes e Alto Douro, entre outras), estes gabinetes desenvolvem as mais variadas tarefas de apoio à inserção profissional dos licenciados, como por exemplo: cursos breves, de prática de psicotécnicos e/ou de preparação do comportamento dos licenciados perante os entrevistadores/potenciais recrutadores, a divulgação de novas oportunidades de emprego e a elaboração de estudos sobre saídas profissionais (Rebello & Cândido, 2003). Nestes estudos apuram-se indicadores como o tempo de espera para admissão a estágio e/ou ao primeiro emprego, a taxa de empregabilidade, a resposta do primeiro emprego às expectativas dos licenciados, a adequação dos conhecimentos adquiridos durante o curso às exigências do mercado de trabalho, as expectativas de progressão na carreira, a influência da classificação final do curso no tempo de espera para o primeiro emprego e no tipo de emprego, etc. Na opinião dos autores, tratam-se de estudos que pretendem ser veículos de informação relevantes para a melhor adequação dos cursos às necessidades dos empregadores.

Para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, apresentamos de seguida os dados de alguns estudos realizados no nosso País. Trata-se, na verdade, de uma meta-análise de dados provenientes do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P., 2004), do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES, 2004) e do

Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES, 2001).

O Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES), organismo do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES), publicou um estudo em Julho de 2004, intitulado *O Sistema do Ensino Superior em Portugal: 1993-2003*, que consiste, como o próprio nome indica, num estudo longitudinal do Sistema do Ensino Superior em Portugal. Este trabalho integra uma análise dos diplomados em função do tipo de ensino, da área de formação e do género, sendo apresentados, também, alguns *ratios* de comparação entre o número de diplomados e o número de alunos inscritos. Na Figura 1 apresentamos um gráfico relativo à evolução do número de diplomados em Portugal entre os anos lectivos de 1993/04 e 2002/03.

Uma análise do gráfico permite constatar que os diplomados do Ensino Superior em Portugal (bacharelato, licenciatura, especialização de pós-licenciatura e mestrado) aumentaram 107.5% (de 32.622 para 67.673) no período entre 1993/94 e 2002/03, correspondendo a um acréscimo de 119.2% (de 20.834 para 45.667) no Ensino Superior público e a um aumento de 86.6% (de 11.788 para 21.996) no não público.

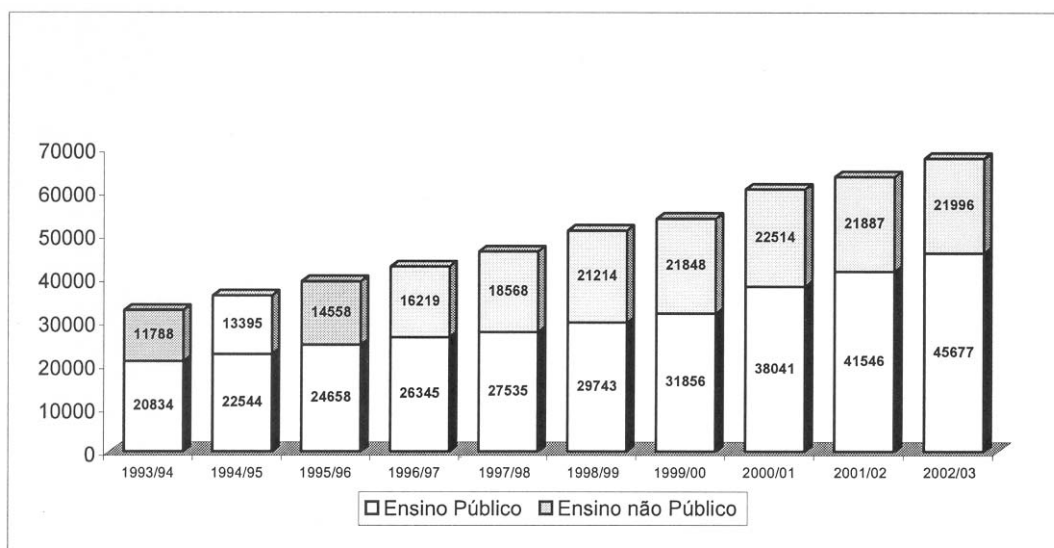
blico e a um aumento de 86.6% (de 11.788 para 21.996) no não público.

Quanto à evolução do número de diplomados por área científica de formação, ela é apresentada no Quadro 3.

O quadro mostra-nos uma representação mais significativa de diplomados na área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” em todos os anos em análise, correspondendo a 28% do total dos diplomados em 2003. A área de formação que apresenta um menor número de diplomados é a “Agricultura”, correspondendo apenas a 2% do total dos diplomados no ano 2003.

Analisando em particular a área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, nomeadamente as quatro sub-áreas que a integram (Ciências Sociais e do Comportamento, Informação e Jornalismo, Ciências Empresariais e Direito), verificamos que as “Ciências Empresariais” se destacam com um número mais significativo de diplomados ao longo do período em estudo, representando 54% do total de diplomados na referida área em 2003. De destacar que a segunda sub-área com mais diplomados é a das “Ciências Sociais e

FIGURA 1
Evolução do número de diplomados no Ensino Superior por tipo de ensino (1993/94-2002/03)



Fonte: OCES (2004).

QUADRO 3
Evolução do número de diplomados por área de formação (1993-2002)

| Áreas de formação | 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Educação | 5208 | 5528 | 6131 | 6403 | 6632 | 8260 | 9575 | 12001 | 14053 | 14942 |
| Artes e Humanidades | 3970 | 3941 | 4270 | 4231 | 4655 | 4691 | 4794 | 4801 | 5286 | 5625 |
| Ciências Sociais, Comércio e Direito | 11498 | 13723 | 15361 | 16554 | 18106 | 19879 | 18941 | 19422 | 18217 | 19092 |
| Ciências | 2106 | 2384 | 2617 | 2719 | 3005 | 2894 | 2955 | 3122 | 3498 | 3819 |
| Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção | 4523 | 4503 | 4583 | 5302 | 6012 | 6659 | 6822 | 6990 | 8113 | 8757 |
| Agricultura | 1007 | 874 | 834 | 960 | 1186 | 1154 | 1188 | 1358 | 1276 | 1352 |
| Saúde e Protecção Social | 3127 | 3687 | 4101 | 4897 | 4463 | 5181 | 6927 | 10162 | 9827 | 10542 |
| Serviços | 1183 | 1299 | 1319 | 1498 | 2044 | 2239 | 2502 | 2699 | 3163 | 3544 |
| TOTAL | 32622 | 35939 | 39216 | 42564 | 46103 | 50957 | 53704 | 60555 | 63433 | 67673 |

Fonte: OCES (2004).

do Comportamento” representando 25% dos diplomados no último ano em observação, seguindo-se o “Direito”, com 14% de diplomados e, por último, “Informação e Jornalismo” com 7%.

A feminização do Ensino Superior é um aspecto francamente visível ao nível dos diplomados, acentuando-se no ano lectivo de 2002/03, com uma representação feminina de 67%, onde 45.610 dos diplomados são mulheres (integrando um total de 67.673).

Sendo nossa intenção uma melhor compreensão da situação actual dos diplomados no mercado de trabalho baseámo-nos ainda no relatório anual sobre a *Situação do Mercado de Trabalho* (I.E.F.P., 2004), que reúne informação sobre a procura e oferta de emprego comunicadas aos Centros de Emprego do I.E.F.P..

De acordo com o relatório citado, após um período de decréscimo do desemprego, que se iniciou em 1996 e atingiu valores mínimos em 2000, os últimos três anos são caracterizados por um aumento progressivo do desemprego, atingindo valores máximos no final de 2003. Refira-se que todos os dados referentes ao estudo, aqui indicados, se reportam à situação no fim do ano, em Portugal Continental.

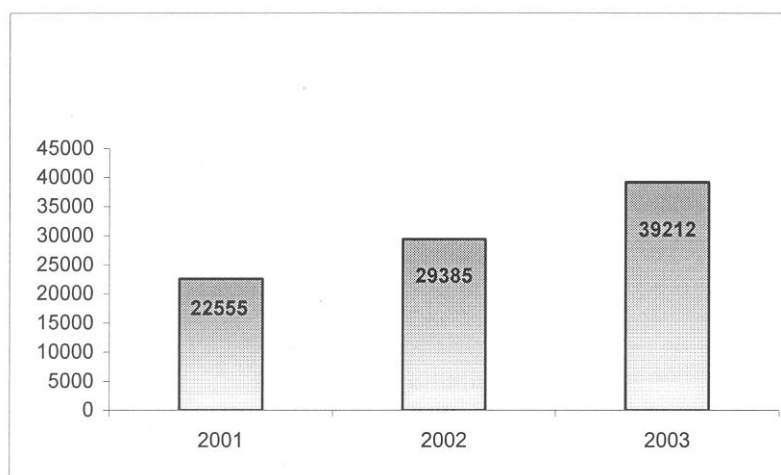
A evolução do desemprego dos diplomados do Ensino Superior (Figura 2) reflecte a mesma realidade, isto é, um aumento progressivo do número de desempregados a partir de 2001, atingindo

o valor máximo em 2003. Refira-se que este é o grupo com maior acréscimo de desemprego (33.3%), mantendo um aumento superior a 30% já verificado em 2002. Contudo, é de salientar que o grupo de desempregados com habilitações superiores é pouco representativo na estrutura global do desemprego ao longo destes anos, representando 7.1% dos desempregados em 2001, 7.9% em 2002 e 8.8% em 2003.

Os desempregados com um nível de habilitação superior são relativamente jovens, tendo maioritariamente entre 25 e 34 anos, o que representa 57.3% do total de diplomados. A maioria destes diplomados desempregados (77.6%) encontra-se à procura do primeiro emprego. De acordo com os dados do I.E.F.P., à medida que a escolaridade aumenta, diminui o tempo de inscrição dos desempregados, sendo que os desempregados de longa duração se concentram nos níveis de habilitações mais baixos. A grande maioria (78.3%) dos desempregados diplomados do Ensino Superior, em 2003, registou um tempo de inscrição nos Centros de Emprego inferior a um ano – representam 11.4% do total de desempregados de curta duração em 2003.

Considerando as alterações em termos do nível de instrução, relativamente ao desemprego registado, não é de admirar que as profissões onde se regista o maior aumento de desempregados são aquelas em que é exigida, para o seu desempenho, habilitação superior. Destas profissões des-

FIGURA 2
Evolução do desemprego dos diplomados do Ensino Superior (2001/03)



Fonte: I.E.F.P. (2004).

tacam-se os “profissionais de nível intermédio do ensino”, com um acréscimo de desemprego, entre 2002 e 2003, na ordem dos 61.5% (sendo as profissões mais representativas deste grupo os “professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e os “educadores de infância” (76.5%) e os “especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharias”, com um aumento de desemprego de 37.4%).

Por sua vez, os desempregados com habilitações superiores são mais representados, em 2003, nas profissões que requerem maior qualificação académica e tecnológica: “outros especialistas intelectuais e científicos” (27.3%), “docentes do ensino secundário e superior” (20.6%), “especialistas das ciências físicas e matemáticas e engenharias” (11.8%).

O Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior realizou um inquérito aos finalistas de 1994/95 (ODES, 2001), em que se procurou analisar qual o tempo de espera para um diplomado obter o primeiro emprego e outros aspectos essenciais, para perspectivas de evolução dos diplomados no mercado de trabalho. O 1.º Inquérito de Percursos é um questionário que permitiu obter informação sobre a situação profissional dos diplomados no ano lectivo de 1994/95 passado um mês, 18 meses e 36 meses após a conclusão do curso superior, bem como, a situação profissional em Maio de 2001.

O inquérito diz respeito a todas as áreas de formação e resultou de uma parceria entre os Ministérios da Segurança Social e do Trabalho e do Ministério da Educação, envolvendo quatro organismos: o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), que coordenou o projecto, o Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DETEFP), a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) e o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP). O universo abrangido foi de 31.154 indivíduos diplomados nas instituições de Ensino Superior (universidades e politécnicos, públicos e privados) de todo o território nacional. O inquérito foi realizado no 3.º trimestre de 2001, junto a uma amostra estratificada de 10.000 diplomados de todas as áreas de formação que terminaram o curso no ano lectivo de 1994/95.

Num período em que o desemprego dos jovens diplomados é mais significativo e em que a oferta e o acesso ao Ensino Superior continuam em expansão, justifica-se plenamente que se invista de uma forma mais sistemática em estudos sobre as etapas de transição entre o sistema educativo e a obtenção de um emprego satisfatório, para melhor compreensão dos factores que condicionam a inserção profissional dos diplomados do Ensino Superior.

Tal como no estudo do OCES anteriormente

referido, a maior representatividade de diplomados do Ensino Superior no ano lectivo 1994/95 registou-se na área de formação das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, correspondendo a 35% do total dos inquiridos, sendo a “Agricultura” e os “Serviços” as áreas onde se verificaram as menores percentagens de diplomados, ambas com apenas 3% de diplomados.

Tendo como base de comparação o tempo médio até à obtenção do primeiro emprego, verificou-se que os diplomados demoraram, em média, seis meses para obter o seu emprego e, nesse conjunto, constatou-se que os provenientes do Ensino Superior público tinham mais facilidade em obter emprego (em média cinco meses), enquanto que os diplomados do Ensino Superior privado demoraram, em média, sete meses.

Verificou-se, de uma forma generalizada, uma tendência decrescente da taxa de desemprego em todas as áreas de estudo. Um mês após a conclusão do curso o número de diplomados com emprego correspondia a 50.1% dos inquiridos, encontrando-se 32.0% desempregados e inactivos 17.8%.

Em Maio de 2001, as taxas de desemprego mais representativas verificam-se ao nível dos “Serviços de Transporte” (5.9%), das “Indústrias Transformadoras” (5.1%), da “Informação e Jornalismo” e das “Humanidades”, com taxas na ordem dos 5%. Nas áreas de “Informática” e da “Matemática e Estatística”, o desemprego é menos representativo (0.5% em cada uma). A área das “Ciências Veterinárias” aparece com uma taxa de desemprego na ordem dos 0.0%.

Da análise da distribuição dos diplomados com emprego segundo a situação na profissão, em qualquer um dos quatro momentos, salientou-se um peso muito elevado dos trabalhadores por conta de outrem. Em Maio de 2001, este peso apenas é inferior a 90% em “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”, “Serviços”, “Agricultura” e “Ciências Sociais, Comércio e Direito”.

A Administração Pública surge como o maior empregador, para o conjunto dos diplomados, em Maio de 2001: 47.6% tinham um emprego neste sector, face a 38.7% para o sector empresarial.

Uma análise mais detalhada das áreas de formação evidencia as áreas da “Educação”, das “Artes e Humanidades”, das “Ciências” e da “Saúde e Protecção Social” como aquelas em que os seus diplomados estão, maioritariamente, inseridos na

Administração Pública. Por outro lado, os diplomados das “Ciências Empresariais” (70.8%), das “Engenharia e Técnicas Afins” (65.6%), da “Informação e Jornalismo” (59.2%) e da “Arquitectura e Construção” (51.2%) têm, maioritariamente, emprego no sector empresarial.

A maioria dos diplomados empregados, um mês após a conclusão do curso, estava a trabalhar na actividade económica “Educação”, tendência que se mantém e que inclusivamente se reforça em Maio de 2001, uma vez que 35.7% dos diplomados se encontravam empregados neste sector.

O estudo revela uma crescente estabilidade em termos de vínculo contratual dos diplomados, verificando-se um aumento significativo dos contratos individuais sem termo, e um decréscimo no contrato de prestação de serviços (“recibos verdes” ou semelhante) – 18% (um mês após conclusão do curso), 8% (após 18 meses), 4% (após 36 meses) e 2% (em Maio de 2001).

A comparação da remuneração auferida pelos diplomados um mês após a conclusão do curso demonstra que, em Maio de 2001, 56.5% dos diplomados auferia uma remuneração muito superior à registada no primeiro momento.

A análise dos escalões de remuneração evidencia que são os diplomados de “Engenharia e Técnicas Afins”, “Informática”, “Arquitectura e Construção” e “Serviços de Transporte” os que detêm maior peso com remunerações iguais ou superiores a 1.500 euros. Por outro lado, são os diplomados de “Educação”, “Humanidades” e “Serviços Sociais” os que detêm maior peso nos escalões de remuneração até 1.500 euros.

Acresce, genericamente, que 59.5% dos diplomados de 1994/95 revelaram-se satisfeitos com o percurso profissional, sendo que 27.3% afirmam estar inclusivamente “muito satisfeitos”. Apenas 10.8% se manifestaram “pouco satisfeitos” e 2% “nada satisfeitos”.

A maioria dos diplomados empregados considera que a actividade profissional que desempenha se relaciona com a área em que completou o curso. Os valores variam entre 73.6% do total de diplomados em “Ciências Sociais e do Comportamento” e 100% de diplomados em “Ciências Veterinárias”.

Por fim, iremos reportar-nos a um estudo divulgado no boletim económico do Banco de Portugal. De acordo com o autor (Portugal, 2004), existe uma ideia amplamente divulgada na nossa

sociedade de que o acesso ao emprego seria facilitado com uma qualificação mais baixa e que se agravam significativamente as dificuldades de inserção profissional dos indivíduos detentores de formação escolar superior.

No entender do autor, de acordo com os dados mais recentes, são, pelo contrário, os trabalhadores com cursos superiores aqueles que têm maior probabilidade de arranjar emprego, possuem melhores condições de trabalho e podem obter em média um salário 80.2% superior ao de um trabalhador com o ensino secundário (é 1.74 vezes mais frequente observar um trabalhador com o ensino secundário desempregado do que um trabalhador com um curso superior).

Portugal (2004) baseou-se na informação do Inquérito ao Emprego 2003, realizado pelo INE no segundo trimestre; nos registos individuais dos quadros de pessoal de Outubro de 1999, respeitantes a cerca de 100.000 trabalhadores licenciados por conta de outrem com horário completo (ficou excluída a Administração Pública, que absorve cerca de metade do fluxo de licenciados produzidos anualmente) e ainda no inquérito desenvolvido em 2001 pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) à situação laboral dos licenciados no ano lectivo de 1994/95.

O autor distingue as licenciaturas, considerando existirem diferenças entre estas em termos de rendimentos proporcionados e esperados. Refira-se que são as das áreas tecnológicas a apresentar, por norma, salários mais elevados do que as das áreas sociais e humanas: as licenciaturas das áreas tecnológicas correspondem a sete das dez que melhor pagam; as excepções são as áreas da Medicina, Economia/Gestão e Direito.

O sistema de ensino português oferece um espectro muito variado de formações superiores. É claro que o mercado de trabalho não valoriza igualmente as diferentes licenciaturas – as das áreas tecnológicas obtendo melhor acolhimento no sector privado da economia, por oposição às das humanidades e ciências sociais (com excepção da economia e do direito). Houve ainda uma queda abrupta dos cursos de psicologia e de direito e uma notável ascensão dos cursos de informática e de ciências matemáticas e estatísticas.

Assim, o investimento em formação escolar superior oferece, para o autor, uma rentabilidade privada excepcional no mercado de trabalho português. Transparece aqui a ideia de investimento

em capital humano, observando-se vantagens claras associadas à detenção do grau universitário, com condições de trabalho mais amenas e aprazíveis e uma esperança de vida mais longa.

De facto, uma economia dotada de uma força de trabalho mais educada é também mais produtiva. Refira-se um trabalho recente da OCDE (2003) em que se afirma que o défice de qualificações académicas em Portugal será responsável por uma quebra anual de 1.2 do produto interno bruto. É claro que importa não esquecer as dificuldades em assegurar um posto de trabalho desencadeadas pela recessão económica e pelas restrições orçamentais; mas trata-se de uma situação conjuntural que não dissipa as vantagens estruturais associadas à detenção de um curso superior. Existe de facto uma maior probabilidade de encontrar um posto de trabalho adequado, em comparação com os jovens com menos habilitações académicas.

DISCUSSÃO

É inquestionável que as universidades têm, entre outros, um papel de regulação social e que por isso devem contribuir para o desenvolvimento regional. É nesta contribuição que a essência da *utilidade social* se encontra e se desenvolve. Porém, a eleição deste papel como o *único porto* ao qual as universidades devem atracar pode conter em si algumas posturas que, no limite, desvirtuam a carta de objectos e objectivos de qualquer instituição universitária.

A preocupação que as teorias da organização do trabalho colocam sobre a eleição de factores de observação como sejam a produtividade, a qualificação e a competência, pode, mercê da competitividade perversa que a relação universidade-mundo do trabalho inexoravelmente criará, negligenciar outros objectivos como sejam o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o *aprender a viver juntos*, o *aprender a viver com os outros* e o *aprender a ser*. Isto é, corre-se o risco de reduzir o papel das universidades a uma dimensão formativa a qual, se de uma maneira “cega” for assumida, pode fazer com que as instituições se esqueçam – ou passem para segundo plano – do indivíduo e, por isso, descurem a também necessária dimensão educativa. Teríamos deste modo

um ensino profundamente ligado ao profissional mas longe ou isolado do pessoal.

Em nosso entender o ensino universitário não pode ser visto numa perspectiva de presságio-produto em que um aluno com altas classificações académicas corresponderia a um óptimo profissional – todos sabemos que não é necessariamente assim – mas essencialmente numa perspectiva holística em que o desenvolvimento não só profissional mas também pessoal e moral sejam vistos como um todo que vai actuar no exercício da sua profissão em ambientes em que a interacção marca uma forte presença. É esta a função das universidades e é por isso que o seu campo de acção não se deve esgotar na formação inicial e muito menos numa formação inicial exclusivamente voltada para o saber e o fazer.

É ainda no contexto de estudos sobre a relação entre alunos formados e os contornos da empregabilidade que os dados e os resultados podem encobrir uma semântica perigosa. Perante estes estudos colocam-se-nos as questões que a seguir se apresentam.

Qual o significado do termo desempregado?

Não foi encontrada a possibilidade de exercício de uma profissão linear e directamente relacionada com o curso que se possui?

Ora, a diversidade crescente de novas profissões faz com que essa relação linear e directa não seja faticamente necessária para explicar a relação entre formações e taxa de empregabilidade. É preciso distinguir *competências profissionais* de obrigatoriedade, ou exigência, de exercício profissional linear e directamente relacionado com o curso que em título se possui.

É também esta diversidade de novas profissões que deve exigir uma mudança de atitude face à relação curso-profissão. Quantas profissões existem para as quais não existem cursos com títulos semanticamente atribuíveis? Significa isto dizer que um curso, nos dias de hoje, não deve ser visto como algo que garante emprego na sua área específica mas sim como um património de conhecimentos, competências, valores e atitudes face ao mundo do trabalho que permitem um melhor desempenho na profissão que se eleger e/ou construir. Mais alunos formados em psicologia não significará necessariamente mais psicólogos em exercício, tal como mais alunos formados em economia não implica que a sociedade tenha em aberto a necessidade de mais economistas. Quaisquer

destes diplomados poderão (e se calhar, deverão) exercer profissões que embora não linear e directamente relacionadas com o curso que frequentaram, são terreno em que o património oferecido pelo seu curso marcará a diferença em termos de qualidade junto dos seus pares.

É portanto no posicionamento pessoal face à transição para o mercado de trabalho, na capacidade proactiva necessária ao desenvolvimento do indivíduo e na *construção* da profissão que se deve centrar o trabalho e as preocupações das instituições universitárias. É esta capacidade de proactividade, em conjunto com um edifício epistemológico, que, a suporte, deverão, nos tempos que correm, assumir-se como um dos núcleos da formação e da educação ao nível do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Béduwé C., & Planas J. (Coord.) (2002). Education expansion and labour market (EDEX). *Étude comparative menée dans cinq pays européens, Allemagne, Espagne, France, Italie, Rouyaume Uni, avec référence aux E.U.A.* Disponível em: <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>
- CEREQ (1998). *Etude sur l'insertion des docteurs*. Disponível em: <http://www.cereq.fr>
- CHEERS (2000). *Careers after higher education: A European research survey*. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>
- CNAVES (2004). *Parecer sobre a regulação da oferta de diplomados do Ensino Superior*. Disponível em: http://168.144.195.227/cnaves1/DOCS/Pareceres/PARECER_oferta_diplomados.pdf
- Comissão Europeia (1997). *Relatório geral*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <http://europa.eu.int/abc/doc/off/rg/pt/1997/ptm00097.htm>
- Commission Européenne (1995). *Livre blanc – Enseigner et apprendre: Vers la société cognitive*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Comunicado de Berlim (2003). *Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Disponível em http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/Berlin_Communique.pdf
- Comunicado de Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area – Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Disponível em: http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/Prague_communique.pdf
- CRUP (2004). *Repensar o Ensino Superior: III. As funções da Universidade numa sociedade em mudança*. Disponível em <http://www.crup.pt/>

- Declaração de Bolonha (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June*. Disponível em: http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/bologna_declaration.pdf
- Declaração de Sorbonne (1998). *Déclaration Conjointe des quatre Ministres en charge de l'Enseignement Supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni*. Disponível em: http://www.ubi.pt/ubineec/_private/Sorbonne.doc
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Eurostat (2001). *Rapport annuel*. Bruxelles: Eurostat. Disponível em: <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print%20product/FR?catalogue=Eurostat&product=9-19012004-FR-AP-FR&type=pdf>
- Eurydice (1997). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Faure, E. (Org.) (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- I.E.F.P. (2004). *Situação do mercado de trabalho: Relatório anual – 2003*. Lisboa: I.E.F.P., Direcção de Serviços de Estudos. Disponível em: http://portal.iefp.pt/pls/gov_portal_iefp/docs/page/portal_iefp_internet/estatisticas/mercado_emprego/relatorios_anuais/ranual103.pdf
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2003). *Avaliação, revisão e consolidação da legislação do Ensino Superior*. Lisboa: MCES, Documento de orientação. Disponível em http://www.crup.pt/Ensino_Superior.htm
- Moreira, A. (s/d). *Sobre a Universidade*. Documento de reflexão do CNAVES. Disponível em: http://168.144.195.227/cnaves1/DOCS/sobre_universidade.pdf
- OCDE (2003). *OECD Economic Surveys: Portugal* (Vol. 2003, Issue 2).
- OCEs (2004). *O sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Disponível em: <http://www.oces.mces.pt/docs/ficheiros/SistEnsSup9303.pdf>
- ODES (2001). *Apresentação do 1.º inquérito de percurso aos diplomados do Ensino Superior – 2001*. Disponível em: http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html
- Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: A trágica fortuna dos licenciados. *Banco de Portugal. Boletim Económico de Março*, 73-80.
- Rebello, E. L., & Cândido, C. J. (2003). Investigação, inserção profissional e espírito empresarial. *CADERNOS de Economia, Abril/Junho*, 42-45.
- UNESCO (1998). *World statistical outlook on higher education: 1980-1995*. Paris: UNESCO. (62 pp.; ED.98/CONF.202/CLD.20.)
- Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S., & Costa, A. A. (2004). *Resultados do estudo efectuado pelo grupo de trabalho para a reorganização da rede do Ensino Superior «Bolonha: Agenda para a excelência»*. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC16/Ministerios/MCIES/Comunicacao/Publicacoes/20041011_MCIES_Pub_Bolonha.htm

RESUMO

No presente trabalho apresentamos uma reflexão em torno da empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior. Considerando a pertinência e actualidade do tema, é nossa intenção uma melhor compreensão em relação às questões decorrentes de um mundo cada vez mais globalizado e outras, inerentes à problemática da convergência europeia quanto à formação e qualificação de nível superior. Fizemos o exame de alguns aspectos que remetem para as questões da globalização, sendo apresentados alguns indicadores comparativos nos países da União Europeia. Neste âmbito são destacados factores relativos aos diversos sistemas de ensino, às qualificações académicas e às competências profissionais. São também tecidas algumas considerações sobre os factores de empregabilidade dos diplomados em Portugal, tendo como pano de fundo Bolonha e Praga, bem como as novas exigências do mercado de trabalho no quadro de um novo paradigma de aprendizagem e de formação. Para uma melhor compreensão do fenómeno, os dados de alguns estudos realizados no nosso País serão alvo de uma meta-análise.

Palavras-chave: Diplomados do Ensino Superior, empregabilidade, produtividade, competências, Europa/Portugal.

ABSTRACT

In this work we present a reflection concerning employability of higher education graduates. Considering the pertinence and actuality of the subject, we intend to better comprehend the globalisation phenomenon. Aspects related to formation and qualification of the graduates will also be addressed. We present some comparative indicators regarding educational systems, academic qualifications and professional competences in the European Union countries. Some considerations related to the factors of employability of higher education graduates will also be carried out. On the basis of Bologna and Prague, we suggest new demands of the

market world in the chart of a new learning and formation paradigm. For a better comprehension of the phenomenon, we also present a meta-analysis of some studies conducted in Portugal.

Key words: Higher education graduated, employability, productivity, competences, Europe/Portugal.