



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Helena Rita Gonçalves Marinho Moreira

Mobilidade e Empreendedorismo no Ensino Superior: o caso das Ciências Sociais

Tese de Mestrado

Sociologia – Área de especialização em Sociologia da Cultura e dos Estilos de Vida

Trabalho efectuado sob orientação

Professora Doutora Ana Paula Marques

Trabalho efectuado sob a co-orientação

Professor Doutor Miguel Melo Bandeira

Maio de 2009

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Paula Marques, pelo seu incentivo desde o 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. Devo de facto, a ela, não só a concretização deste projecto académico, mas também a mentoriação do meu actual projecto profissional.

Um agradecimento especial vai também para ao meu co-orientador, o Professor Doutor Miguel Bandeira e para o Professor Doutor Manuel da Silva e Costa, pela disponibilidade e apoio manifestado ao longo das várias etapas desta investigação. Exprimo ainda a minha gratidão a todos os Professores e amigos do Instituto de Ciências Sociais da UM que comigo significativamente partilharam o desenvolvimento deste trabalho.

Aproveito para agradecer ao Programa POEFDS, em particular à União Europeia e ao Governo Português, pelo financiamento do projecto de investigação *MeIntegra* – Mercados e Estratégias e Inserção de Jovens Licenciados e pela bolsa de investigação que me foi concedida para que pudesse integrar esta equipa de trabalho.

Não posso deixar de agradecer igualmente à minha família e amigos, pelo apoio emocional e paciência, reconhecendo que estiveram sempre presentes nos momentos mais críticos e que souberam compreender as minhas ausências mais prolongadas. Um obrigada muito especial à minha mãe que ao longo da minha vida apoiou incondicionalmente os meus projectos e me incentivou a ir sempre em busca das minhas realizações.

Finalmente, manifesto a minha gratidão a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho. É por esse motivo que quero agradecer a todos os jovens licenciados que, de forma corajosa, partilharam comigo as suas trajectórias e experiências. Dedico assim este trabalho a todos aqueles jovens licenciados que pela sua persistência tentam combater a precariedade, o desemprego ou a inactividade e que procuram activamente o seu “lugar” no mercado de trabalho.

Resumo: Mobilidade e Empreendedorismo no Ensino Superior: o caso das Ciências Sociais

As últimas décadas têm sido profundamente marcadas por modificações no mercado de trabalho europeu. Estas conduziram, com maior ou menor impacto, consoante os países, ao incremento da flexibilização e da precarização do trabalho, à segmentação da mão-de-obra e ao desenvolvimento formas atípicas de emprego, em particular para os jovens licenciados com trajetórias não lineares (e.g., formação, emprego, desemprego e inactividade) associadas a uma diversidade de estatutos ou condições em que prevalecem situações recorrentes de vulnerabilidade em relação ao emprego. Face a este contexto, a problemática da “inserção profissional” tem estado no centro das preocupações políticas e a sua análise assume-se relevante no actual movimento europeu de reforma do sistema de ensino superior. Daí a relevância da presente investigação, realizada no âmbito do projecto MelIntegra “*Mercados e Estratégias de inserção de jovens licenciados*”, entre 2006 a 2007, que centrou-se, sobretudo, nos resultados do diagnóstico realizado aos jovens licenciados provenientes da área das “Ciências Sociais”, que concluíram a licenciatura no ano lectivo 2004/ 2005 pela Universidade do Minho. Ao debruçar-se sobre o processo de transição dos licenciados para o mercado de trabalho, procurou-se contemplar uma dupla abordagem de análise, privilegiando, por um lado, *i*) uma perspectiva sociológica centrada na compreensão das motivações pessoais e sociais dos diplomados no acesso ao ensino superior, as suas trajetórias formativas e profissionais e as estratégias desencadeadas para obterem emprego; e, por outro lado, *ii*) uma perspectiva educativa focalizada no papel da educação/ ensino superior na preparação para a vida profissional e apoio à inserção no mercado de trabalho.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes essenciais. Na *I Parte*, centrada na “Globalização e Políticas do Ensino Superior” apresenta-se, ainda que de forma breve, o *Estado de Arte* da expansão e globalização das políticas de ensino superior. Evidenciam-se as recentes reformas do sistema de ensino superior europeu que configuram o processo de *Bolonha* e que impelem a abertura das universidades às relações transnacionais, através da participação em programas de mobilidade e redes de cooperação que favorecem a circulação e transferência de conhecimento, assumindo-se como elementos-chave na estratégia europeia de emprego. Por último, analisa-se a importância do empreendedorismo no ensino superior, não apenas sob a perspectiva do ensino orientado para a criação de auto-emprego, mas sobretudo para o desenvolvimento de novas competências e baseado na transferência e comercialização de conhecimento técnico-científico, através da criação de *spin-offs* académicos que concretizam a nova missão da “Universidade Empreendedora”. Na *II Parte*, destinada a “Perspectivar os desafios das Ciências Sociais no projecto MelIntegra”, após o enquadramento do projecto de investigação e da estratégia de pesquisa empírica adoptada, tem lugar a apresentação dos eixos analíticos de suporte à formulação das hipóteses da investigação. A partir dos resultados do diagnóstico transversal extensivo sistematizou-se os traços principais que marcam o processo de transição dos jovens licenciados para o mercado de trabalho, em particular do ponto de vista do seu capital social e familiar, relacionando-o com os contextos, modalidades e estratégias de transição para a vida activa, visando-se alargar e aprofundar o conhecimento sobre os seus itinerários profissionais e formativos. Para terminar, na *III Parte* desta investigação faz-se um balanço conclusivo, destacando-se as principais conclusões do diagnóstico, bem como se apresentam alguns eixos de intervenção estratégicos no domínio do ensino superior que podem facilitar o processo de transição para a vida activa dos licenciados. Para concluir esta reflexão apresenta-se como exemplo de “boas práticas” o *spin-off* académico “Laboratório MelIntegra”, inserido recentemente no contexto da Universidade do Minho.

Palavras-chave: Ensino Superior, Transição para o mercado de trabalho, Empreendedorismo, Mobilidade, Ciências Sociais.

Abstract: Mobility and Entrepreneurship in Higher Education: the case of Social Sciences

The last decades have been marked by profound changes in the European labor market. These led, more or less impact depending on the countries, the increase of flexibility and precariousness of work, the segmentation of labor force and the development of atypical forms of employment. There is also a (re)configuration in the processes of professional insertion of young graduates with nonlinear paths (ex. training, employment, unemployment and inactivity) associated with a diversity of statutes or conditions (ex. scholarships, task work, and training) that prevail in situations of employment vulnerability. Given the increasing uncertainty, instability and precariousness that characterized most of the pathways of young people that leaving the university and access to labour market, the debate over "professional insertion" has been at the centre of political attention and this analysis is assumed relevance in the current European movement for reform of higher education system. This explains the relevance of this research, developed in the scope of the *MeIntegra* project - "*Markets and Strategies for insertion of young graduates*" - , between 2006 and 2007, focused primarily on the diagnosis results made to graduates of the University of Minho from "Social Sciences" area. To look on the process of transition to work of young graduates, tried to include a dual approach of analysis in this research, focusing on the one hand, i) a sociological perspective focuses on understanding the personal and social motivations in the access of graduates in higher education, their educational and professional trajectories and strategies taken to get a job, or the influence of factors of labour market segmentation such as social background, geographical mobility, gender and the course/graduation, and secondly , ii) a educational focus based on the role of higher education in preparation for work and support for insertion into the labor market.

This work is structured into three essential parts. In *Part I*, focusing on "Globalization and Higher Education Policies" present, even briefly, the *State of Art* of the expansion and globalization of higher education policies. Evidence the recent reforms of European higher education system that shape the Bologna process and to propel the opening of universities to transnational relationships, through participation in mobility programs and cooperation networks that promote the circulation and transfer of knowledge, assuming themselves as key elements in the European employment strategy. Finally, examine the importance of entrepreneurship in higher education, not only from the education perspective geared to the creation of self-employment, but especially for the development of new skills based on transfer and marketing of technical-scientific knowledge, through the creation of academic spin-offs to implement the new mission of the "Entrepreneurial University". In *Part II*, intended to "Look the challenges of Social Sciences in the project MeIntegra" after the framework of these research project and the strategy adopted in empirical research, have place the presentation of the main analytical axes to support the formulation of research hypotheses. From the results of transversal extensive diagnostic systematized the key traits that mark the process of transition of young graduates into the labour market, particularly in terms of their social and familiar capital in relation to the contexts, modalities and strategies for transition to labour market, seeking to broaden and deepen knowledge about their professional and training routes. The third and *last part* of this research it's to do a conclusive assessment, especially the main conclusions of the diagnostic, as present some strategic intervention areas in higher education that can facilitate the transition to working life of graduates. To conclude this discussion is presented as example of "good practices" the academic spin-off "MeIntegra Laboratory", recently inserted in the University of Minho context.

Keywords: Higher Education, Transition to labour market, Entrepreneurship, Mobility, Social Sciences.

ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

I PARTE

Globalização das Políticas do Ensino Superior

Capítulo 1: Ensino superior e empregabilidade na UE.....	9
1.1 Transformações recentes nas políticas do ensino superior	9
1.2 Ensino superior, expansão e mobilidade social	14
1.3 <i>Novas agendas para a educação e para o emprego</i>	19
1.4 (Re)dimensionamento da aprendizagem ao longo da vida	22
1.5 Novos desafios em diferentes contextos de empregabilidade	29
1.5.1 A centralidade das competências profissionais	31
1.5.2 Avaliação da formação académica	37
1.5.3 Empregabilidade dos diplomados: o contexto português.....	40
Capítulo 2: Mobilidade, redes e cooperação	45
2.1 Mobilidade e políticas educativas na União Europeia.....	46
2.1.1 Processo de Bolonha.....	47
2.1.2 <i>Brain circulation</i> no ensino superior	52
2.2 Programas e instrumentos para a mobilidade no ensino superior europeu	54
2.2.1 Mobilidade estudantil: a acção ERASMUS	55
2.2.2 Mobilidade de investigadores: 7º PQ - programa “ <i>People</i> ”	57
2.2.3 Reconhecimento de diplomas e graus académicos	58
2.3 Cooperação internacional e redes europeias.....	62
2.4 Espaço europeu de investigação	67
Capítulo 3: Empreendedorismo académico	72
3.1 Um breve panorama do contexto europeu.....	72

3.2 O empreendedorismo e o potencial empreendedor	75
3.2.1 Propostas de definição	75
3.2.2 Relevância do enfoque para a educação.....	78
3.3 Empreendedorismo no Ensino superior	80
3.3.1 O “despertar” da academia para esta temática.....	80
3.3.2 As especificidades do caso português.....	83
3.3.3 Projectos académicos de transferência de inovação e conhecimento.....	85

II PARTE

Perspectivar os desafios das Ciências Sociais no projecto MelIntegra

Capítulo 1: Um olhar sobre o projecto MelIntegra	93
1.1 Enquadramento do projecto.....	93
1.2. Da investigação à estratégia de acção	95
1.3 Enfoque da investigação nas Ciências Sociais.....	99
1.4 Hipóteses condutoras da investigação	104
Capítulo 2: Diagnóstico aos licenciados das Ciências Sociais	108
1.Caracterização sociográfica dos entrevistados.....	108
1.1 Composição etária e sexual.....	108
1.2. Estatuto conjugal	112
1.3 Selectividade social no acesso ao ensino superior.....	113
2. Contextos formativos e mobilidades	119
2.1 Acesso ao ensino superior.....	119
2.2 Relevância do estágio.....	126
2.3 Formação, actividades extracurriculares e competências-chave.....	132
3. Mercado “local”: empregabilidade e empreendedorismo	139
3.1 Transição para o mercado de trabalho	139
3.1.1 Tempo de espera e meios de obtenção do 1º emprego	140
3.1.2 Experiência do 1º emprego.....	144

3.2 Itinerários profissionais	148
3.2.1 Jovens assalariados	151
3.2.2 Jovens empreendedores	158
3.3 Satisfação e expectativas face ao trabalho e emprego.....	162

III PARTE

Balanço conclusivo

Trajectórias de Inovação e Conhecimento: o papel das Universidades

1. Balanço conclusivo	169
2. Contributos da investigação para a transição para a vida activa.....	176
2.1 Relevância dos estágios curriculares numa vertente profissionalizante	176
2.2 Pela valorização das actividades extracurriculares.....	178
2.3 Incentivo à mobilidade na educação e no emprego.....	180
2.4 Estímulo ao espírito empreendedor e apoio à criação de empresas	183
3. Boas práticas no contexto da UM: o papel do Laboratório MelIntegra.....	187
3.1 Breve enquadramento e objectivos.....	188
3.2 Áreas de intervenção	189
3.3 O <i>website</i> MelIntegra.....	191
Bibliografia geral.....	193
Anexos	216

LISTA DE SIGLAS

AIMINHO - Associação Industrial do Minho

APSIOT - Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários

CCE - Comissão das Comunidades Europeias

CE - Comissão Europeia

CEREQ - *Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications*/ Centro de Estudos e de Investigação sobre as Qualificações

CICS/UM - Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho

CNP - Classificação Nacional das Profissões

ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos

EEE - Estratégia Europeia de Emprego

EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior

EEl - Espaço Europeu de Investigação

ERA-NET - *European Research Area Network*/ Rede do Espaço Europeu de Investigação

ERASMUS - *European Action Écheme for the Mobility of University Students*/ Esquema Europeu de Acção para a Mobilidade dos Estudantes

ES - Ensino Superior

EUA - Estados Unidos da América

EUROSTAT - Serviço de Estatística das Comunidades Europeias

GAPI - Gabinetes de Apoio à Promoção da Propriedade Industrial

GEM - *Global Entrepreneurship Monitor*/ Monitor Global de Empreendedorismo

GPEARl - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

I&D - Investigação e Desenvolvimento

I&DT - Investigação e Desenvolvimento Tecnológico

I&D&l - Investigação, Desenvolvimento e Inovação

IAPMEI - Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES - Instituições do Ensino Superior

INE - Instituto Nacional de Estatística

INOV Contacto - Programa de Estágios Internacionais de Jovens Quadros

INOVOJovem - Programa de Apoio à Inserção de Jovens Quadros para a Inovação nas PME
IT - Iniciativas Tecnológicas
MEINTEGRA - Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados
NUT - Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODES - Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Pequenas e Médias Empresas
POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
POPH - Programa Operacional Potencial Humano
PQ - Programa-Quadro
PT - Plataformas Tecnológicas
QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional
REDE - Programa de Consultoria, Formação e Apoio à Gestão de Pequenas Empresas
SOA - *Spin-off* académico
TEA - Taxa de actividade Empreendedora
TI - Tecnologias de Informação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UE - União Europeia
UM - Universidade do Minho
UNIVA - Unidade de Inserção na Vida Activa

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Figuras e Tabelas

Figura 1 - Modelo de convergência europeu para o Ensino Superior	60
Tabela 1 - Alguns indicadores sobre I&D na Europa	69

Gráficos

Gráfico 1: Distribuição etária dos licenciados (%)	108
Gráfico 2: Distribuição dos licenciados por sexo (%)	110
Gráfico 3: Estatuto conjugal (%)	112
Gráfico 4: Distribuição dos grupos profissionais dos pais e do cônjuge/ companheiro (%)	116
Gráfico 5: Situação/ condição na profissão dos pais e do cônjuge/ companheiro (%)	117
Gráfico 6: Motivos que influenciaram o ingresso no Ensino Superior (%)	120
Gráfico 7: Razões que influenciaram a escolha do curso na UM (%)	121
Gráfico 8: Distribuição dos licenciados por distrito de residência (%)	123
Gráfico 9: Existência de estágio (%)	126
Gráfico 10: Iniciativa do estágio (%)	127
Gráfico 11: Remuneração mensal líquida do estágio (%)	129
Gráfico 12: Frequência de formação específica (%)	132
Gráfico 13: Motivos da frequência da formação específica (%)	134
Gráfico 14: Proveitos retirados da frequência de formação específica (%)	135
Gráfico 15: Participação em actividades extracurriculares (%)	136
Gráfico 16: Tempo de espera do emprego (%)	140
Gráfico 17: Meios de obtenção do emprego (%)	143
Gráfico 18: Dimensão da empresa/ organização por número de trabalhadores (%)	145
Gráfico 19: Sector de actividade da empresa/ organização por grandes sectores (%)	147
Gráfico 20: Situação profissional (%)	149
Gráfico 21: Evolução do vínculo contratual (%)	152
Gráfico 22: Evolução da posição hierárquica (%)	154
Gráfico 23: Número de horas de trabalho semanais (%)	157

Gráfico 24: Motivos para a criação da própria empresa/ emprego (%).....	161
Gráfico 25: Acções que deveriam ser levadas a cabo para aumentar as oportunidades de emprego (%).....	166
Gráfico 26: Responsáveis pelo fomento do emprego (%).....	167

Quadros

Quadro 1: Actores institucionais/ jovens licenciados entrevistados	97
Quadro 2: Licenciaturas seleccionadas por fileira científica	101
Quadro 3: Trabalho de campo do lado dos licenciados.....	101
Quadro 4: Universo dos licenciados por fileiras científicas e sexo (N)	102
Quadro 5: Universo e Amostra dos licenciados em Ciências Sociais por sexo (N)	102
Quadro 6: Média de idades dos licenciados por curso.....	109
Quadro 7: Distribuição sexual dos licenciados por curso (%)	111
Quadro 8: Nível de ensino dos pais e do cônjuge/companheiro (%)	114
Quadro 9: 1ª Opção por curso (%)	122
Quadro 10: Região de estágio por região de residência (%)	124
Quadro 11: Região de emprego por região de residência (%).....	125
Quadro 12: Médias da duração do estágio por curso (meses) *	128
Quadro 13: O estágio traduziu-se numa oportunidade de emprego (%).....	130
Quadro 14: Médias de adequação do estágio	130
Quadro 15: Médias de avaliação das actividades extracurriculares	136
Quadro 16: Competências que definem um bom profissional (%).....	138
Quadro 17: Tempo de obtenção do 1º emprego por curso (%).....	141
Quadro 18: Tempo de obtenção do 1º emprego por sexo (%) *	142
Quadro 19: Tipo de organização por curso (%)	145
Quadro 20: Correspondência da licenciatura ao ramo do emprego por curso (%).....	148
Quadro 21: Situação na profissão por curso (%)	150
Quadro 22: Vínculo laboral por curso (%)	153
Quadro 23: Remuneração mensal líquida curso (%) *	156
Quadro 24: Médias de horas de trabalho semanais por curso (em horas).....	158
Quadro 25: Perfil dos jovens empreendedores das Ciências Sociais (N)	160

Quadro 26: Grau de utilidade das experiências para a criação do próprio emprego/ empresa	161
Quadro 27: Grau de satisfação face ao emprego.....	162
Quadro 28: Médias de avaliação da adequação da formação em relação à actividade profissional	163
Quadro 29: Avaliação da importância de vários factores no acesso ao emprego	164
Quadro 30: Factores facilitadores/ inibidores do acesso ao emprego (%)	165

Introdução

A preocupação com a inserção profissional dos diplomados do ensino superior é, em comparação com outros países europeus, relativamente recente em Portugal. As primeiras investigações sobre esta temática surgem, no nosso país, em finais da década de noventa do século XX. As elevadas taxas de desemprego dos jovens, em particular dos jovens licenciados, não permitiram escamotear a problemática da inserção profissional, colocando-a, nos últimos anos, no centro do debate político europeu e nacional. A maior visibilidade desta questão resulta de fenómenos como o acesso maciço dos estudantes ao ensino superior e a extensão do tempo de escolaridade (e.g., formação inicial e ao longo da vida), associada a uma tendência recente de feminização do ensino superior.

A vertente de apoio à transição para a vida activa dos jovens com qualificações superiores tem vindo a ser reconhecida prioritária, tanto pelas directivas comunitárias, como pelas políticas nacionais e orientações programáticas por parte das instituições do ensino superior. Em termos nacionais, o actual *Quadro de Referência Estratégico Nacional* (QREN, 2007-2013), sobretudo no seu Programa Operacional Potencial Humano (POPH), reforça a importância da formação superior de jovens em diferentes áreas científicas no delinear e concretizar de estratégias empresariais vocacionadas para a inovação, para a competitividade e coesão social no contexto da economia e sociedade globalizadas. O mesmo documento oficial atribui ao Ensino Superior português um contributo decisivo na promoção da empregabilidade e mobilidade profissional dos diplomados, nomeadamente através de três eixos de intervenção estratégicos: *i)* aumento da oferta de formação ao longo da vida; *ii)* ampliação dos perfis de empregabilidade ou reconversão profissional; e a *iii)* melhoria do processo de inserção no mercado de trabalho.

Apesar de diferentes abordagens consoante os países, a maioria deles confronta-se actualmente com problemas e desafios sensivelmente idênticos no que diz respeito aos efeitos (im)previsíveis das transformações recentes do sistema de ensino superior europeu. As alterações introduzidas pelo processo de Bolonha vão no sentido de criar uma sólida convergência europeia no ensino superior europeu através de uma resposta aos desafios da economia e da sociedade do conhecimento. Entre os seus principais objectivos realça-se a necessidade de adaptar os currículos às necessidades do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes e professores e, ainda, tornar o ensino superior atractivo e competitivo a nível global. Trata-se de um conjunto de objectivos que visam a criação de um *Espaço Europeu do Ensino Superior e da Investigação* que, em articulação com programas e incentivos, estimulem a

mobilidade, a aprendizagem contínua, o empreendedorismo, a cooperação e participação em redes internacionais (e.g., redes de académicas e de investigação), entre outros aspectos. Esta interacção permitirá, igualmente, que as Universidades tenham um papel fundamental para a criação de emprego qualificado, fazendo delas as principais instituições de mediação ou apoio à transição para o mercado de trabalho dos licenciados.

De facto, nos dias de hoje, assiste-se a uma profunda alteração da forma como ocorre a transição do contexto académico para o mercado laboral dos jovens licenciados com trajectórias não lineares (e.g., formação, emprego, desemprego e inactividade) associadas a uma diversidade de estatutos ou condições (e.g., bolsheiro, estagiário, tarefeiro) em que prevalecem situações recorrentes de vulnerabilidade em relação ao emprego. Sintomático da crescente incerteza, instabilidade e precariedade que caracteriza a maior parte dos percursos dos jovens que saem da universidade e acedem ao mercado de emprego, o debate sobre a “inserção profissional” ou o apoio à transição para a vida activa tem estado no centro das preocupações ao nível das preocupações políticas, nomeadamente no que se refere às políticas do ensino superior. Trata-se de uma (re)definição do papel das instituições universitárias relativamente ao reforço da sua ligação ao universo de trabalho, assumindo-se relevante no actual movimento europeu de reforma do sistema de ensino superior.

Independentemente da teoria que se perfilhe, a maioria dos percursos profissionais dos jovens diplomados do ensino superior caracteriza-se hoje pela incerteza, descontinuidade e menor correspondência do diploma ao emprego. Prova disso mesmo é justamente a ideia de que a posse de um “diploma” do ensino superior já não garante o acesso a um emprego. Paradoxalmente, a sua ausência acaba por dificultar a capacidade de inserção profissional do jovem, diminuindo o seu poder de negociação e de reconhecimento das qualificações transferíveis para os contextos profissionais.

Ademais, sabe-se que, na altura de procurar um emprego, para além dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a média final detém pouco valor no mercado de trabalho perante o potencial de competências que ainda importa desenvolver. Evidencia-se assim o carácter incompleto e meramente preliminar da formação inicial para o desenvolvimento competente de uma actividade profissional. Assume-se que 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. Estas mudanças nas relações de trabalho, no estatuto e conteúdo das actividades exercidas, bem como nos modelos técnico-organizacionais de suporte ao desenvolvimento de uma “sociedade de conhecimento” exigem outros paradigmas assentes na *Aprendizagem ao longo da vida* e na necessidade de cada um,

individual e colectivamente, se preparar para a gestão da sua carreira. Neste contexto, a mobilização de competências técnico-científicas e transversais pressupõe que os jovens perspectivem os seus “futuros profissionais possíveis” através da capacidade de formulação de estratégias de inserção profissional que passam, cada vez mais, pela aprendizagem contínua em áreas afins e, inclusive, pela reconversão para outras áreas de formação, pelo conhecimento de técnicas de procura de emprego, pela criação do próprio emprego/ empresa, designadamente pelo empreendedorismo, entre outras acções (Marques, 2006, 2007).

Com efeito, o aumento das dificuldades de inserção profissional dos diplomados e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo em articulação com as rápidas alterações do sistema produtivo, surge como um referente incontornável do desempenho das instituições do ensino superior, a nível nacional e europeu, levando-as a reforçar a sua ligação com o universo de trabalho e a preocuparem-se, cada vez mais, com o seu papel numa multiplicidade de dimensões, inclusive na promoção da empregabilidade e mobilidade profissional dos diplomados. Assim sendo, acredita-se que o ensino superior pode ter um papel importante no apoio transição para a vida activa através da socialização profissional e da construção identitária dos indivíduos durante o seu percurso formativo (Dubar, 1991; Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001). Trata-se de uma dupla tarefa que exige do ensino superior não só a capacidade de preparação para o desempenho de determinadas tarefas/ funções da vida profissional, mas, também, promover o desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva holística.

Portanto, o papel do ensino superior não pode estar exclusivamente limitado às oportunidades de formação inicial e contínua. O seu âmbito de actuação terá de alargar-se para dar resposta a uma preparação que permita uma aprendizagem de inserção no trabalho, adequada e eficiente, que forneça ferramentas de flexibilidade e adaptabilidade crítica a novas situações, bem como informações, conhecimentos, competências e capacidade de reflexão e análise aos seus estudantes, reforçando igualmente a sua integração na interacção com a sociedade. Ao alargar o seu âmbito de intervenção, através do apoio à transição para a vida activa dos jovens licenciados, a Universidade deverá prepará-los também para desafios profissionais actuais e futuros, quer estes passem pelo trabalho por conta de outrem, quer pela criação de auto-emprego.

Perante a precariedade e a descontinuidade que caracteriza a maior parte dos percursos dos jovens que saem da universidade e acedem ao mercado de emprego, o debate sobre a “inserção profissional” tem conhecido um renovado interesse da parte dos responsáveis pelas políticas educativas e de emprego, especialistas e investigadores, empregadores, famílias e sociedade em geral. Os governos nacionais preocupam-se também com esta questão, apontando a empregabilidade dos diplomados como um dos

critérios a ter em conta na avaliação do ensino superior. Por isso, considerámos urgente reflectir sobre a transição para a vida profissional dos diplomados do ensino superior, procurando contribuir para clarificar os seus limites, contornos e implicações.

A presente investigação enquadra-se no âmbito do projecto MeIntegra “*Mercados e Estratégias de inserção de jovens licenciados*”¹ realizado, no período compreendido entre 2006 a 2007, pelo Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho. Dada a especificidade e abrangência do enfoque temático deste projecto, optou-se por restringir a análise apenas aos resultados do diagnóstico realizado aos jovens licenciados provenientes da área das “Ciências Sociais”, que concluíram a licenciatura no ano lectivo 2004/2005. Procurou-se, assim, contemplar nesta investigação uma dupla abordagem de análise, privilegiando, por um lado, uma perspectiva sociológica centrada na compreensão das motivações pessoais e sociais dos diplomados no acesso ao ensino superior, as suas trajetórias formativas e profissionais e as estratégias desencadeadas para obterem emprego ou, ainda, a influência de factores de segmentação do mercado laboral como sejam a origem social, a mobilidade geográfica, o género e o curso; e, por outro lado, uma perspectiva educativa focalizada no papel da educação/ ensino superior na preparação para a vida profissional e apoio à inserção no mercado de trabalho. Esta análise teve como pano de fundo o processo de Bolonha e inseriu-se no actual movimento europeu de modernização e reforma do sistema de ensino superior. Em termos concretos, esta investigação visou concretizar os seguintes objectivos:

- a) Caracterizar as trajetórias formativas e profissionais dos licenciados, procurando conhecer, por exemplo, as disposições motivacionais no acesso ao ensino superior e curso, base geográfica de recrutamento da Universidade do Minho, a mobilidade geográfica após a conclusão do curso (e.g., estágio, emprego), o impacto das primeiras experiências profissionais no acesso ao emprego, entre outros aspectos.
- b) Contrastar e identificar os itinerários profissionais dos jovens licenciados (e.g., assalariado, empreendedor), importando saber aspectos como a rapidez da inserção, tempo e meios de obtenção do emprego, correspondência da licenciatura ao emprego, tipo e natureza do vínculo contratual, remuneração, ritmos de trabalho, satisfação face ao emprego e grau de condicionamento da oportunidade de emprego, etc.
- c) Avaliar a importância do Ensino Superior para o desenvolvimento de competências técnico-científicas e transversais capazes de conferir aos jovens licenciados um perfil de empregabilidade adequado às exigências do mercado de trabalho actual. Para isso, importava analisar as

¹ Este projecto desenvolveu-se no quadro do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), Acção Tipo 4.2.2.1. - Estudos e Investigação, co-financiado pelo FSE e pelo Estado Português, e do Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS) da Universidade do Minho.

potencialidades das actividades desenvolvidas durante o curso, como por exemplo: da formação profissional, da participação em actividades extracurriculares e dos estágios.

Para o seu enquadramento teórico e conceptual socorremo-nos de investigação recente nacional (Alves, N., 1999, 2001, 2005; Marques, A. P., 2003, 2006, 2007; Martins, A., Arroteia, J. Carvalho e Gonçalves, M. M. Bento, 2002; Alves, M. G., 2005, 2007) e internacional (Enders, 2006; Teichler, 1996 e 2007) sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior, beneficiando do contributo de várias abordagens disciplinares no campo das Ciências Sociais - em particular da Sociologia, centradas sobretudo nas questões da Educação, do Trabalho e Emprego - para a explicitação das lógicas e das estratégias de inserção dos jovens licenciados.

Em termos metodológicos, adoptou-se uma estratégia próxima da “investigação-acção” (Guerra, 2002) que passou, pela concepção e aplicação de um instrumento de recolha de informação com vista à realização de um diagnóstico centrado, sobretudo, na informação recolhida junto aos jovens licenciados provenientes da área das Ciências Sociais. Este, por sua vez, concentrou a sua análise nas trajectórias formativas, experiências e estratégias de inserção profissional seguidas pelos jovens licenciados em confronto com a sua situação profissional (desempregado, inactivo, empregado por conta de outrem, empresário, trabalhador independente), permitindo-nos avançar nas respostas às seguintes interrogações: Em que condições os jovens licenciados fazem a transição para o mercado de trabalho? Há correspondência entre a formação académica e o emprego? Qual a importância do ensino superior na preparação de perfis de empregabilidade transferíveis para o mercado de trabalho? Quais as competências necessárias para responder com êxito às actuais exigências do mercado de trabalho? Em que medida as vertentes do empreendedorismo e da mobilidade podem constituir mecanismos favoráveis de acesso ao emprego?

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes essenciais. Na *I Parte*, centrada na “Globalização e Políticas do Ensino Superior”, apresenta-se, ainda que de forma breve, o *Estado de Arte* da expansão e globalização das políticas de ensino superior. Equacionam-se as actuais transformações em torno das realidades de trabalho e de emprego, clarificando-se o entendimento das estratégias de inserção profissional e das dinâmicas do mercado de trabalho. Destaca-se, ainda, a importância das políticas europeias em matéria de educação e emprego fortemente associadas à *Estratégia de Lisboa* (2000) que tem implícita uma mudança de paradigma assente na *Aprendizagem ao longo da vida* e que procura concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho. Assim, evidencia-se, por um lado, as recentes tendências de reforma e modernização do sistema de ensino superior europeu que configuram o processo de *Bolonha* e; por

outro lado, sublinha-se a abertura das universidades às relações transnacionais através de programas e redes de cooperação interuniversitária que favorecem a circulação e transferência de conhecimento, assumindo-se como elementos-chave na estratégia europeia de emprego. Por último, analisa-se a importância do ensino em empreendedorismo, em particular nas universidades, para o aumento do potencial empreendedor dos alunos, não apenas sob a perspectiva do ensino orientado para a criação de auto-emprego, mas sobretudo para o desenvolvimento de novas competências e saberes profissionais. Nesta sequência aborda-se também o impacto do empreendedorismo académico, baseado na transferência e comercialização de conhecimento técnico-científico e inovação para a sociedade, através da criação de *spin-offs* académicos que concretizam a nova missão da “Universidade Empreendedora”.

Na *II Parte*, destinada a “Perspectivar os desafios das Ciências Sociais no projecto MeIntegra”, após o enquadramento do projecto MeIntegra e da estratégia de pesquisa empírica adoptada, tem lugar a apresentação dos eixos analíticos de suporte à formulação das hipóteses da investigação. Destaca-se, por um lado, a ideia de que as instituições do ensino superior desempenham um papel estratégico na promoção da empregabilidade dos diplomados (*e.g.*, através do estímulo à aprendizagem ao longo da vida, à mobilidade nacional e internacional, à cooperação, ao empreendedorismo); e, por outro, assume-se que se está perante um processo multidimensional, complexo, descontínuo e heterogéneo, articulando fases reversíveis de formação, desemprego, emprego, inactividade, pelo que a maioria dos percursos destes jovens se caracteriza pela incerteza e descontinuidade no tempo-espaço, com implicações ao nível da vida pública/ privada. Para testar a validade das hipóteses formuladas recorreu-se aos resultados do diagnóstico transversal extensivo efectuado aos jovens licenciados das Ciências Sociais que concluíram a licenciatura no ano lectivo 2004/2005 pela Universidade do Minho. A partir deste diagnóstico sistematizou-se os traços principais que marcam o processo de inserção profissional dos jovens diplomados, em particular do ponto de vista do seu capital social e familiar, relacionando-o com os contextos, modalidades e estratégias de transição para a vida activa, visando-se alargar e aprofundar o conhecimento sobre os seus itinerários profissionais e formativos.

Em termos globais - e sem prejuízo de investigações futuras mais aprofundadas - a informação aqui apresentada permite destacar como a transição dos jovens licenciados das Ciências Sociais para o mercado de trabalho, a obtenção do emprego/ trabalho e os desempenhos profissionais variam em função quer das origens sociais e escolhas escolares, quer dos impactos das experiências durante o percurso académico e as competências adquiridas, em concreto das actividades extracurriculares e do estágio, quer, ainda, da envolvente regional e dinâmicas de emprego. A tese da não linearidade e homogeneidade das trajectórias de inserção profissional encontra sustentabilidade empírica dadas as diferenças substantivas nas relações entre o diploma e o subsequente emprego na sociedade globalizada. Sabendo-se que persistem flagrantes

assimetrias quanto às oportunidades entre homens e mulheres no acesso ao mercado de trabalho procurou-se, igualmente, analisar a variável género e o seu potencial explicativo dos comportamentos diferenciados no acesso ao mercado de trabalho, nos itinerários posteriores, nas estratégias de gestão e de conciliação das diferentes esferas da vida quer profissional/pública, quer pessoal/privada.

Na *III Parte* e última do presente trabalho faz-se um balanço conclusivo da investigação realizada, destacando-se as principais conclusões do diagnóstico, bem como se apresentam alguns eixos de intervenção estratégicos no domínio do ensino superior que podem facilitar o processo de transição para a vida activa dos licenciados. Na base deste balanço encontra-se uma reflexão em torno da importância das Universidades seguirem rumo a “Trajectórias de Inovação e Conhecimento”. Para concluir esta reflexão apresenta-se como exemplo de “boas práticas” no apoio à (re)inserção profissional de jovens qualificados o *spin-off* académico “Laboratório MeIntegra”, inserido recentemente no contexto da Universidade do Minho.

I PARTE

Globalização das Políticas do Ensino Superior

A primeira parte desta investigação propõe uma reflexão conjunta em torno das estratégias de transição para o mercado de trabalho prosseguidas pelos licenciados. Para isso iremos debruçar-nos sobre a problemática da transição para o mercado de trabalho dos jovens licenciados, repensando-se esta temática no quadro da globalização das políticas de ensino superior. Procurou-se, na sequência do confronto teórico, reforçar a ideia de que as trajetórias de inserção profissional se apresentam centrais para qualquer instituição do ensino superior e para o sistema produtivo e mercado de trabalho.

No contexto de uma sociedade e economia do conhecimento globalizada e competitiva, destaca-se ainda a importância das políticas europeias em matéria de educação e emprego fortemente associadas à *Estratégia de Lisboa* (2000) que têm implícita uma mudança de paradigma assente na *Aprendizagem ao longo da vida* e que procuram concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho. Assim, evidenciam-se, por um lado, as recentes tendências de reforma e modernização do sistema de ensino superior europeu, alicerçadas num esforço crescente de expansão, internacionalização e convergência que configuram o processo decorrente da *Declaração Bolonha* e a construção de *um Espaço Europeu do Ensino Superior e da Investigação em* sinergia com o desenvolvimento de instrumentos, programas e de áreas de actuação que estimulam a qualidade e a excelência do ensino, a mobilidade dos recursos humanos e a aprendizagem contínua no espaço europeu; por outro lado, sublinha-se a abertura das universidades às relações transnacionais através de programas e redes de cooperação interuniversitários como uma “janela de oportunidade” para o aumento da atractividade e competitividade da UE. A generalização de programas e instrumentos comunitários flexíveis que permitem a criação de redes (*e.g.*, académicas e de investigação) e favorecem a circulação e transferência de conhecimentos assumem-se como elementos-chave na estratégia europeia de emprego.

Por último, com base na capacidade da educação em moldar o comportamento dos indivíduos procurou-se estabelecer uma relação entre os factores ligados ao empreendedorismo (*e.g.*, cognitivos, psicológicos) com o potencial empreendedor e a importância do ensino superior na composição desta relação, com o intuito de

adoptar novas estratégias para a promoção do empreendedorismo como alternativa possível à inserção profissional dos diplomados. Deste modo, analisa-se a importância do ensino em empreendedorismo (em particular nas Universidades) para o aumento do potencial empreendedor dos alunos, não apenas sob a perspectiva do ensino orientado para a criação do próprio negócio, mas sobretudo para o desenvolvimento de novas competências e saberes profissionais capazes de prepará-los para responder com sucesso aos novos desafios do mundo do trabalho. Também aqui se aborda o impacto do empreendedorismo académico, baseado na transferência e comercialização de conhecimento técnico-científico e inovação para a sociedade, como gerador de valor, riqueza e emprego, através da criação *spin-offs* académicos que concretizam a nova missão da “Universidade Empreendedora”.

Capítulo 1: Ensino superior e empregabilidade na UE

A problemática da transição para o mercado de trabalho dos jovens licenciados, apesar de ser um campo de investigação recente, tem assumido, nas últimas décadas, uma ampla projecção e visibilidade, não só como objecto de pesquisa, mas também ao nível do debate nacional e europeu. Com efeito, a emergência de novos contextos e realidades que alteraram quer as características da educação, em particular do ensino superior, quer os traços distintivos do mundo económico e profissional associados ao aumento exponencial do desemprego dos jovens licenciados, tem tornado necessário reflectir e debater sobre a importância da (re)definição do papel das instituições universitárias para responder adequadamente às necessidades económicas e de emprego. Tal poderá ser aferido pela sequência das prioridades atribuídas ao longo das últimas décadas (Teichler, 2007): *i*) ao contributo da educação superior no crescimento económico; *ii*) aos perigos da “sobrequalificação” e da desarticulação entre a oferta e procura; *iii*) à diversidade de educação e oportunidades de emprego; *iv*) à crescente incidência do desemprego dos licenciados e a precariedade das suas condições de trabalho e emprego; *v*) à ênfase posta na formação de “qualificações-chave”; e, por fim, *vi*) à tendência para a globalização dos mercados de trabalho dos jovens graduados pelo ensino superior (in Marques, 2007).

1.1 Transformações recentes nas políticas do ensino superior

A complexidade que persiste na análise das relações entre o ensino superior e o mundo de trabalho introduz desafios que exprimem, por um lado, o que é comum à maioria das sociedades modernas e, por outro, o que de específico as caracterizam (cf. Teichler, 2007). Neste contexto, argumenta-se sobre o impacto da globalização na educação ao nível do ensino superior (cf. Enders, 2006). Esta passa, antes de mais, por se

reequacionar a relevância da manutenção da diversidade do leque da oferta ao nível dos cursos de graduação e pós-graduação, como reforçar a oferta de cursos especializados, de curta duração, mais vocacionados para o aperfeiçoamento, reciclagem e aprofundamento de conhecimentos e saberes. Por outro lado, visa-se, também, incentivar e ampliar os campos objecto de investigação, a par do fomento à mobilidade quer de pessoas, quer do conhecimento. Na aceleração destes processos, hoje a questão da transferência de tecnologia e de conhecimentos coloca importantes desafios à universidade² e à sua relação com o meio empresarial e social envolvente.

Sabe-se que, até então, as políticas públicas têm seguido certos objectivos no sentido de actuar sobre o sistema educativo para ampliar e melhorar as oportunidades de educação profissional regulada, tanto no escalão secundário, como no pós-secundário (com a reintrodução do ensino técnico e tecnológico no secundário) e no superior, de modo a cumprir as exigências, além de outras, de empregabilidade e de internacionalização previstas pela *Declaração de Bolonha*.

Apesar de diferentes abordagens consoante os países considerados, a maioria deles confronta-se actualmente com problemas e desafios sensivelmente idênticos no que diz respeito aos efeitos (im)previsíveis das transformações recentes do sistema de ensino superior. Essas transformações em curso prendem-se, desde logo, com a extensão do tempo passado no sistema educativo (formação inicial e ao longo da vida), associada a uma tendência relativamente recente de feminização das várias fileiras de estudo, apesar da sua menor presença nas áreas de engenharia e tecnologia.

De uma forma esquemática apontam-se as seguintes transformações registadas nas últimas décadas ao nível do sistema de ensino superior:

- Extensão do tempo passado no sistema educativo (formação inicial e ao longo da vida);
- Feminização crescente das fileiras de estudo;
- Diversidade do leque de ofertas de formação, com particular incidência para os cursos de cariz profissional;
- Crescente desfasamento das representações e expectativas dos jovens perante trajectórias complexas e prolongadas no tempo e no espaço;

² Ao longo do presente estudo, utilizamos a ideia de universidade, embora pretendamos falar, mais globalmente, de ensino superior.

- Inclusão nas primeiras experiências profissionais de situações cada vez mais híbridas de formação, estágio, emprego, desemprego, inatividade, entre outras, sem que configure um padrão de linearidade contínua;
- Adiamento da entrada no mercado de emprego e consequente dessincronização dos vários eixos de emancipação em torno da esfera profissional, familiar e pessoal.

A expansão do ensino superior em muitos dos países e o aumento progressivo de diplomados têm sido acompanhados por evidências empíricas da possibilidade de obtenção de um emprego qualificado se encontrar relacionado com a detenção de níveis de escolaridade superiores (Smyher *et al.*, 2001; Machin and MacNally, 2007). Por sua vez, a posse do diploma apresenta-se como um dos requisitos importantes para a transição profissional com impactos no trabalho e emprego. Com efeito, os empregadores ao recrutarem este tipo de mão-de-obra privilegiam a abertura a conhecimentos e processos inovadores que constituem uma oportunidade para a qualificação organizacional. Com efeito, é admissível que a presença de jovens qualificados no mercado de trabalho estimule a sua procura por parte das empresas, em particular as que se apoiam nas tecnologias de informação e comunicação, no conhecimento como matéria-prima.

Todavia, os resultados das investigações de cariz regional, nacional e internacional têm evidenciado que os percursos de inserção profissional não se apresentam uniformes e estáveis para a maioria dos seus detentores. Muitos destes fenómenos têm suscitado particular atenção por parte dos organismos públicos nacionais e internacionais no sentido de se formularem várias recomendações em torno da temática das políticas do ensino superior:

- A taxa de desemprego no grupo etário dos 25 a 35 é proporcionalmente mais elevada do que para os trabalhadores com idades mais avançadas, o que significa que, na transição para o mercado de trabalho, muitos dos jovens com diploma passam por períodos de desemprego e inatividade;
- Para o mesmo nível de escolaridade, observam-se taxas de desemprego mais elevadas para o sexo feminino;
- No quadro da desregulação da relação salarial e consequente expansão de modalidades atípicas de emprego, registam-se fenómenos de subemprego, desemprego, entre outros, que remetem para uma crescente vulnerabilidade e precariedade das relações de emprego;
- Desfasamento das competências transportadas para o contexto de trabalho, sobretudo ao nível das competências transversais;

- Flexibilização dos horários de trabalho e maiores exigências na gestão das fronteiras profissionais e familiares/ privadas.

Em estreita articulação com o desafio proposto pela *Declaração de Bolonha* na construção de uma dimensão europeia, são de referir os esforços de aproximação dos sistemas de ensino para facilitar a mobilidade dos seus vários públicos. Impõem-se às instituições universitárias e aos seus públicos rupturas face a um passado e a práticas históricas, sociais e institucionais que as têm caracterizado. Este esforço de modernização das universidades projectadas como alicerces da competitividade europeia passará pela atribuição de maior autonomia, de maior responsabilização e de gestão por objectivos e resultados. Tal permitirá - espera-se - clarificar as áreas científicas de oposta estratégica, potenciar a mobilidade dos diversos públicos estudantis, legitimar os diplomas conferidos, uma vez garantida a equivalência de graus e a dinamização das redes de formação e investigação de âmbito europeu.

As fortes pressões a que se assistem para a “privatização” do ensino superior, em particular nos países que apresentam uma maior tradição de financiamento público, tais como, por exemplo, Portugal ou França enformam, em grande medida, as políticas do ensino superior e de formação/ emprego. Com efeito, os argumentos para esta tendência são explícitos das transformações que se prendem com o “valor” dos diplomas no mercado de trabalho medido quer pela volatilidade dos saberes exigidos numa economia e sociedade do conhecimento, quer pela menor taxa de emprego associado. Ou seja, na explicação para uma certa reforma do ensino superior a gratuidade passa a não ser “percebida” como necessária para estimular a procura de estudos de nível superior (Vinokur, 2002), por um lado, e, por outro, as novas formas de organização do trabalho requerem dos trabalhadores competências comportamentais mais facilmente “treinadas” em modalidades de formação que possuam maior interacção com o novo sistema tecnológico (Castells, 2005).

Antes de mais, importa assegurar a manutenção da diversidade no sistema de ensino que, para além de conferir uma formação superior nas diversas áreas científicas, deverá apresentar um leque mais amplo de cursos vocacionais adequados aos requisitos dos empregadores, acompanhado pelo desenvolvimento do sistema de acreditação. A aproximação da formação providenciada pelas universidades às exigências dos contextos de trabalho é indispensável, porém será importante preservar a autonomia e o papel de cada uma destas instâncias. Com efeito, são, ainda, não só insuficientes os estudos relativos ao papel dos empregadores no que concerne à transmissão de níveis gerais de conhecimentos e saberes (Bassanini &

Duval, 2006), como são poucas as empresas que incentivam os seus trabalhadores a *aprenderem ao longo da vida* (Knapper, 2001). Sendo assim, compete aos governos desempenharem um importante papel em providenciar informação sobre as oportunidades de formação, providenciar o enquadramento legal para o seu desenvolvimento e assegurar a transferibilidade das competências.

Na verdade, a organização e a estruturação das fileiras do sistema educativo e dos dispositivos de entrada no mercado de trabalho pressupõem o acesso, por parte das universidades, à informação pertinente relativamente ao ensino em si e ao futuro profissional dos seus públicos estudantis. Assim, importa que as universidades disponham de instrumentos fiáveis que permitam a recolha sistemática de dados relativos aos percursos dos estudantes com ênfase nas etapas *antes, durante e depois* da formação académica³. Tal permitirá sinalizar as competências cognitivas, processuais, relacionais e outras consideradas fulcrais na concepção da estrutura de oferta de cursos e respectivos currículos. Este conhecimento é necessário em todos os campos disciplinares, que deve dar novas orientações sobre e como ter em consideração as transformações ocorridas nos empregos tradicionais e/ou no mapeamento de novas profissões, cujas fronteiras se apresentam cada vez mais imprecisas e abrangentes.

Por sua vez, importa monitorizar as diferenças entre os jovens em termos de género, classe social, etnicidade e origem geográfica de forma a minimizar as desigualdades que persistem no sistema do ensino superior. Por conseguinte, impõe-se reflectir sobre as consequências, umas já previsíveis, outras latentes, relacionadas com o fenómeno da “massificação” do ensino e da diversidade de oferta de cursos, onde o campo das opções aparece hoje com uma grande opacidade. Com efeito, ao proporcionar a entrada de públicos estudantis que formam um universo cada vez mais heterogéneo quanto às suas origens sociais, trajectórias escolares e vocações/ carreiras profissionais, compete às universidades reflectirem quer sobre os conteúdos curriculares e modalidades pedagógicas, quer sobre os percursos de profissionalização/ especialização e investigação potenciados. O facto de muitas das actuais designações dos cursos se apresentarem ambíguas e, em muitas situações, desprovidas de lógica ou coerência para o candidato ao ensino superior (graduação e pós-graduação) não pode deixar de ser igualmente equacionado numa problemática que relacione a experiência formativa com a “construção” da inserção profissional.

³ A Universidade do Minho dispõe de rotinas importantes de recolha e tratamento de informação, com particular destaque para o problema do insucesso e do abandono escolar, bem como para os estágios profissionais e saídas profissionais. Mais recentemente, em sessão pública, foi apresentada uma plataforma AlumniUM em que visa constituir uma base de dados de todos os alunos que concluem o ensino superior. Disponível em <http://alumni.uminho.pt/>

Assim, em estreita articulação com os contextos económico-empresariais nacionais e internacionais, as universidades, enquanto espaços de aprendizagem e de inovação por excelência, constituem-se numa importante “janela de oportunidade” para a implementação e sustentação de uma sociedade de conhecimento.

1.2 Ensino superior, expansão e mobilidade social

Durante as duas primeiras décadas da segunda metade do século XX, verificou-se uma rápida expansão do ensino superior⁴. Apesar das diferenças de cada país, na expansão real do sistema universitário, podem ser observadas em todas as sociedades industriais orientadas para o mercado, etapas muito similares relativamente ao debate sobre as relações entre ensino superior e emprego. Segundo Teichler (1996) estas similitudes podem ser agrupadas em quatro etapas fundamentais:

- i. Inicialmente, no final dos anos 50 e principalmente nos 60, a maioria dos peritos chegou à conclusão que seria necessária uma substancial expansão do ensino superior como meio de estimular o desenvolvimento económico. Esperava-se que esta expansão ajudasse a reduzir as desigualdades de oportunidade e estruturasse uma sociedade democrática moderna, tanto numa perspectiva social como económica.
- ii. Durante os finais dos anos 60 e princípio dos 70, esta visão optimista alterou-se, sendo substituída por sérias críticas vinculadas com a expansão, a qual parece ter conduzido a uma sobrequalificação e a outros desajustes, tais como: o subemprego e o desemprego dos diplomados. Esta crítica vai mais longe ao reconhecer que os títulos eram artificiais e tinham um efeito limitado na redução da desigualdade de oportunidades.
- iii. A partir da década de 70, mais obviamente desde os anos 80, a atmosfera geral de crise acerca das implicações do emprego em relação com a expansão do ensino superior tornou-se mais moderada. A “educação superior de massas” apresenta-se como um fenómeno irreversível.
- iv. No princípio dos anos 90, cresceu a preocupação em torno das relações quantitativas entre educação superior e emprego. Por um lado, o desemprego aumentou em muitos países da Europa de oeste, mas os *numerus clausus* no ensino superior continuaram a aumentar. Apesar disso, a maioria dos peritos continuou a defender que os diplomados defrontavam um menor risco de desemprego do que os que

⁴ As inscrições no ensino superior quase duplicaram entre 1970 e 1990, o número estimado de estudantes aumentou de 28 para 69 milhões e atingiu os 122 milhões em 2002. Os rácios de inscrições na Europa aumentaram de 2,2% nos anos 60 para 59% em 2002, enquanto que nos EUA, no mesmo período o rácio aumentou de 7,2% para 55%. (Fonte: IEU, Base de dados sobre educação, Maio de 2005).

não o eram. A absorção de um número crescente de diplomados do ensino superior em tarefas de nível médio é considerada mais benéfica do que o foi durante os anos 80.

A aparição na cena política do fenómeno da “universidade de massas”, assim como as suas implicações económicas e sociais, levou vários sociólogos, politólogos e economistas a interessar-se por esta matéria. Entre os autores mais influentes da época destacam-se Boudon (1979), Bourdieu (1964, 1987, 1995) Passeron (1964, 1972), Lévy-Garboua (1973, 1977, 1979), Clark (1998, 2004) e Luhmann (1993, 1996), com aproximações muito diversas, abordaram a respectiva temática.

Sabe-se, contudo, que as expressões “educação de massas” ou “universidade de massas” começaram a ser utilizadas mais recorrentemente desde os anos sessenta, principalmente no âmbito da sociologia da educação, no qual os trabalhos de Martin Trow (1974, 1975, 1976, 2000) representaram um referente na discussão do significado da massificação do ensino superior. O referencial conceptual abordado pelo autor opõe “Universidade de elites” e “Universidade de massas”; sendo que a primeira caracteriza-se por um controlo rigoroso das normas de qualidade académicas baseado em duas condições fundamentais: a selecção dos candidatos às vagas escolares e um certo equilíbrio entre as funções de investigação e as de ensino. Em contrapartida, a segunda expressão de acordo com o autor, emerge da ruptura desses elementos e caracteriza-se tanto pelo acesso maciço dos estudantes às aulas, como pela primazia da função de docência em relação aos objectivos da universidade.

O advento da chamada “massificação” e a conseqüente multiplicação das possibilidades de aceder às instituições do ensino superior implicariam, inicialmente uma alteração dessa função: surgiu então no campo da sociologia da educação, o interesse por conhecer o impacto social deste fenómeno. Traduziu-se a expansão em democratização das oportunidades sociais de acesso e permanência nas instituições do ensino superior? Em que medida a “universidade de massas” significou uma alteração dos padrões de estratificação e de mobilidade existentes? Através de que processos se preservou a função selectiva tradicional destas instituições? Foram algumas das perguntas levantadas com maior insistência por um leque vasto de posições ideológicas e enfoques conceptuais.

Considerando o ponto de vista dos ideólogos da modernização social fundada nas mudanças tecnológicas – teorias da funcionalidade técnica e do capital humano - a expansão das oportunidades educativas no ensino superior torna evidente o cumprimento de uma espécie de profecia, segundo a qual as sociedades mais desenvolvidas tendem, inevitavelmente, para a meritocracia e, portanto, para a estabilização de um nexu

funcional entre os requisitos do sistema produtivo e a forma adoptada pelo ensino (Bell, 1977). Assim, a teoria do capital humano parte do pressuposto que cada indivíduo investe na formação do seu próprio capital (conhecimentos, habilidades e competências com valor de mercado) até ao ponto em que a aquisição de mais formação se converte num custo superior ao rendimento adicionado. A conduta dos empregadores orienta-se, mesmo assim, para uma maior eficiência da sua inversão; deste modo, o volume total da oferta e procura do capital humano resulta do balanço entre as decisões dos compradores e dos vendedores do recurso. O que se oferece e procura no mercado é a formação escolar certificada e o modelo assume que para os empregadores a escolaridade é um indicador válido e confiável de aquisição de competências para o desempenho profissional (Becker, 1964; Schultz 1968, 1973). Nesta linha de pensamento, o modelo indica que a um maior nível educativo corresponde, de facto, uma maior qualificação laboral, que deve traduzir-se num incremento da produtividade. Ao nível macroeconómico este jogo de variáveis tenderiam, segundo o modelo, a gerar mais desenvolvimento e, conseqüentemente, mais e melhores oportunidades de emprego (Harbinson e Myers, 1964).

Em contraposição, surgem teorias que analisaram e questionaram a validade das hipóteses suscitadas por esta linha de pensamento. Estas, por sua vez, consideram que a estabilidade e a igualdade de oportunidades dependem da capacidade dos sistemas económico e político de estimular e dar resposta efectiva às exigências de participação dos grupos sociais, capacidade que é, por definição, de ordem situacional e contingente (Milner, 1972). As principais fórmulas de política educativa que estiveram na base deste dilema centraram-se, entre outras, em estratégias de educação compensatória, planeamento educativo, diversificação de modalidades de formação profissional, flexibilização das estruturas curriculares, incorporação de dispositivos de formação em posto de trabalho e orientação profissional. Estas fórmulas agrupadas sob a noção de reforma escolar oferecem possíveis respostas ao problema individual da exclusão dos benefícios sociais e económicos da educação, mas não alcançam a sobreposição entre os processos de selecção pedagógica e social (Luhmann e Schorr, 1993).

Nesta perspectiva, Luhmann (1996) sinaliza a impossibilidade dos sistemas educativos em sustentar uma oferta contínua que seja eficaz para satisfazer, simultaneamente as expectativas de ingresso dos diplomados e as exigências reais da economia e do emprego. Apesar das sociedades modernas, através de intervenções políticas, terem conseguido a igualdade de oportunidades ao nível do *input* escolar, por via da expansão do sistema, não o conseguiram em termos de *output*, devido ao efeito combinado da selecção pedagógica e social. A esta análise, o autor acrescenta que a igualdade de oportunidades educativas unicamente em

termos de *outputs* não faz outra coisa senão transferir os efeitos da desigualdade na escola para os domínios do emprego e da vida profissional. Deste modo, o autor extrema as reflexões de política educativa à pergunta de como aproximar-se dos valores da igualdade para conseguir, num momento, uma formação de mais alto nível para um número maior de pessoas.

O paradoxo da meritocracia expressa-se também nos “efeitos perversos” que esta introduz na expansão universitária, ao desequilibrar os sistemas de oportunidades de formação e emprego. A este respeito Boudon (1979), a partir dos resultados dos seus estudos empíricos, infere que entre a distribuição de rendimentos, posições ocupacionais e o acesso a bens culturais não há uma relação de correspondência directa e que, dado o valor simbólico da educação, a concorrência em aceder ao sistema escolar obrigaria os indivíduos a transportar estas restrições que o sistema impõe aos sujeitos menos favorecidos em função da sua origem social. Para o autor, a dinâmica inflacionária que resulta das relações entre educação e emprego produz um efeito paradoxal no plano da mobilidade social, já que em momentos de expansão da educação e diminui a capacidade de absorção do mercado de trabalho. Os indivíduos vêm-se obrigados a alargar o seu período de estudos para aceder a cargos que antes exigiam menores qualificações e que, na verdade, requerem menos conhecimentos. A este propósito, Boudon (1981) analisa o fenómeno de desvalorização do diploma universitário no mercado profissional como um caso típico de efeito perverso causado pela agregação de racionalidades individuais, cuja intenção inicial é o de beneficiar do seu investimento pessoal na escolaridade. Hirsch (1976) utilizou o termo paradoxal de racionalidades agregadas para definir o mesmo fenómeno.

Na mesma linha de pensamento desembocam as abordagens de enfoque credencialista que, por seu turno, enfatizam os efeitos da desvalorização das “credencias” ou diplomas a nível sistémico; quer dizer, a contradição entre a democratização das oportunidades educativas e um crescimento mais lento da economia no seu conjunto sobre a estrutura de emprego e os mecanismos de mobilidade. Este enfoque é desenvolvido por Dore (1976), que estabelece uma relação inversa entre o crescimento das oportunidades universitárias e a dos postos de trabalho, no sentido em que o excesso da oferta ocasiona a descida dos preços de mercado das qualificações académicas e empurra, com ela, a obtenção de diplomas que indicam níveis de escolarização progressivamente mais altos, cuja função exclusiva é hierarquizar indivíduos e posições, ao invés de formar conhecimentos e competências requeridas e exigidas pelo mercado profissional.

Outros autores, entre os quais R. Collins⁵ (1989), atribuem a espiral de diplomas universitários não tanto a uma pressão de ordem económica ou a uma resposta do Estado em busca de consenso, mas antes como resultado de um conflito de poder que envolve distintos actores sociais, vinculados entre si, através do ensino universitário, como sejam as profissões, a escola enquanto instituição, os estudantes e os empregadores. Este autor acaba por seguir a abordagem sobre a clausura profissional, ao argumentar que os grupos de interesse associados às profissões tendem a pressionar o aparelho educativo para a sua expansão, na busca incessante de clientelas que lhes permitam reforçar as suas posições de privilégio dentro da estrutura do poder social.

Importa destacar que estas duas grandes vertentes de cariz existencialista, ao encararem a expansão universitária como produto de processos inflacionários no mercado profissional ou como efeito da operação política dos grupos profissionais, não são na sua essência contraditórias, mas antes complementares no sentido em que apontam para diferentes zonas de acção social em que se desenvolvem processos analítica e empiricamente plausíveis e verificáveis.

Em contraposição do pressuposto funcional da expansão universitária como sintomática de democratização e modernização, as teorias de reprodutivistas (Bourdieu & Passeron, 1964, 1975) empenharam-se em demonstrar que o sistema educativo enquanto aparelho ideológico do Estado, tende naturalmente a reproduzir desigualdades sociais, independentemente das transformações ocorridas e da vontade dos actores individuais envolvidos. Nesta perspectiva, a obra de Passeron (1972) introduziu a ideia de uma lógica dupla no jogo que determina a expansão de oportunidades escolares e as possibilidades efectivas de inserção no mercado laboral. Por um lado, a das necessidades económicas de abastecimento de mão-de-obra qualificada (lógica do sistema) e por outro, a evolução das exigências das famílias de diferentes classes sociais em termos de mobilidade social (lógica dos actores). Mesmo que ambas estejam inter-relacionadas, não têm o mesmo ritmo de evolução nem as mesmas orientações, de modo a que a ausência de ajustamento entre os requisitos do mercado e as expectativas sociais de mobilidade provocam, como tendência geral a desvalorização do diploma académico. Porém, o autor acrescenta que é ao nível das práticas sociais concretas que se observa um desajustamento nesta relação, de tal modo que determinadas profissões ou diplomas detêm maiores probabilidades de inserção profissional, ao mesmo tempo que outras enfrentam a saturação dos mercados.

⁵ Autor da obra a *"Sociedade Credencialista. Sociologia histórica da Educação e da Estratificação"* (1989). Utiliza o conceito para indicar a sobrevalorização do diploma em detrimento do conhecimento. Para Collins, vivemos numa sociedade credencialista, em que a educação cumpre apenas um papel formal de formação. Na perspectiva do autor, um diploma é um importante meio para aceder ao mercado de trabalho, mas é preciso também incorporar uma cultura que se identifique com a cultura desejada e esperada pelo empregador.

Embora com diferentes abordagens, estes dois enfoques teóricos apresentam um traço comum, ao considerarem que a escola em geral, e a educação superior em particular, cumprem simultaneamente funções de reprodução das desigualdades sociais e funções de mobilidade e mudança social.

Não obstante a diversidade de enfoques disciplinares, se algo fica claro nas explicações gerais sobre a expansão das universidades no mundo contemporâneo assim como a sua articulação com as dinâmicas sociais de estratificação e mobilidade, é que se trata de um processo de profunda complexidade. No seu desenvolvimento convergiram uma constelação de elementos que se projectaram desde as esferas da economia à política e estrutura social. A inter-relação analítica destes elementos torna-se indispensável para compreender a prioridade concedida em cada país às políticas de expansão e reforma dos sistemas do ensino superior durante este período.

1.3 Novas agendas para a educação e para o emprego

Nos últimos anos, a União Europeia tem colocado no centro das suas prioridades a questão do emprego dos diplomados do Ensino Superior. Para vencer este desafio foi necessária uma coordenação de políticas educativas a nível europeu. Novas orientações estratégicas estão consignadas em vários documentos conjuntos: Declaração de Bolonha (1999), Comunicado de Praga (2001) e Comunicado de Berlim (2003) onde se reforçam os objectivos de construção de um espaço europeu de mobilidade e empregabilidade dos estudantes do Ensino Superior e a necessidade de reforçar a competitividade dos sistemas de ensino europeus face ao contexto da globalização.

No quadro da *Cimeira de Lisboa*, o Conselho Europeu estabeleceu um conjunto de propostas, lançadas em 2000, aquando da Presidência Portuguesa da União Europeia, com o objectivo de tornar a Europa o mercado mais competitivo a nível mundial até 2010. Com uma estratégia definida pretendeu-se fazer da Europa um pólo de atracção para investidores e mão-de-obra qualificada, desenvolver a economia tendo por base o conhecimento e a inovação e criar mais e melhor emprego (Rodrigues, 2003). Para a prossecução deste objectivo estratégico os Estados-membros comprometeram-se a adoptar uma estratégia global que visasse:

- *A criação de um ambiente favorável ao crescimento de empresas inovadoras*, em especial as PME, valorizando a iniciativa empresarial, a assunção de riscos, bem como a redução dos custos associados à

burocracia (e.g., através da simplificação da legislação a nível nacional e comunitário e pela disponibilização de bens e serviços públicos e comunitários por via electrónica).

- Um maior investimento nas pessoas e modernização do Estado-Providência, como resposta às novas exigências do mercado actual, perspectivando-se, desta forma, *um novo modelo social europeu baseado em políticas de emprego activas*, em sistemas de protecção social modernos e na inclusão social.
- Uma maior capacidade em *dotar os recursos humanos de competências ao nível da informática* e generalizar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (e.g., através da reformulação dos sistemas educativos para adaptar-se às exigências de um mundo globalizado e em constante mutação, da garantia ao acesso electrónico aos principais serviços públicos, da liberalização do mercado das telecomunicações; de ligação de todas as escolas da UE à *internet*).
- *Um maior investimento em conhecimento e mais concretamente na investigação*. Neste domínio propõe-se a criação de um espaço europeu de investigação e inovação. (e.g., através do desenvolvimento da cooperação entre a Europa Ocidental e Oriental, envolvendo centros de investigação, universidades, organizações e comunidades científicas, da definição de uma ética comum para a ciência e a tecnologia; da criação de uma rede de centros de excelência em matéria de investigação).

Tendo como base as propostas apresentadas neste documento, o Conselho Europeu adoptou o objectivo estratégico de transformar a União Europeia em 2010 na economia mais competitiva e dinâmica do mundo baseada no conhecimento com mais e melhor emprego e maior coesão social. (COM, 2000) Isto traduz-se numa estratégia de longo prazo para o desenvolvimento económico e social baseado em novas orientações para as políticas da sociedade da informação, investigação, empresa, reformas económicas, educação, emprego, protecção social e inclusão social (Rodrigues, 2004). Em suma, os principais objectivos definidos na Estratégia de Lisboa (2000) centram-se em questões económicas e sociais, nomeadamente em três pilares:

- um pilar económico preparando o terreno para a transição para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento. A ênfase é colocada na necessidade de adaptação constante às mudanças na sociedade da informação e impulsionar a investigação e o desenvolvimento;
- um pilar social que visa modernizar o modelo social europeu, investindo em recursos humanos e no combate à exclusão social. Neste sentido, preconiza-se um maior investimento dos Estados-Membros na educação e formação, bem como na realização de uma política activa para o emprego, tornando mais fácil a passagem para uma economia baseada no conhecimento;

- um pilar ambiental, que foi acrescentado no Conselho Europeu de Gotemburgo, reunido em Junho de 2001, chamando a atenção para o facto de que o crescimento económico não deve ser separado do uso dos recursos naturais (CE, 2000).

No que se refere à política de Educação, reconhecida como eixo estruturante da estratégia de transição para uma sociedade do conhecimento com inclusão social, foram definidas algumas metas pelo Conselho de Lisboa, tais como:

- assegurar um aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos;
- reduzir para metade até 2010, o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação;
- transformar as escolas e os centros de formação, todos eles ligados à *Internet*, em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo;
- criar parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, empresas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo;
- proporcionar através da aprendizagem ao longo da vida, as novas competências básicas, que deverão ser definidas num quadro europeu: competências em tecnologias de informação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e aptidões sociais;
- promover a literacia digital em toda a União através da criação de um diploma europeu de competências básicas em tecnologias de informação (TI), com procedimentos descentralizados de certificação;
- definir os meios de promover a mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e investigação tanto através de uma melhor utilização dos programas comunitários (Sócrates, Leonardo e Juventude para a Europa), como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação;
- adoptar medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade dos professores e a atrair professores altamente qualificados;
- desenvolver uma norma europeia comum para os currículos, a utilizar numa base voluntária, por forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores.

Para o êxito do cumprimento destas metas, o Ensino Superior assume-se como central na dinâmica de desenvolvimento económico e social das sociedades e economias europeias, quer pelo seu papel na educação e na formação superior, quer pela contribuição das Universidades para o desenvolvimento cultural, a produção de conhecimento novo e o desenvolvimento da investigação científica. Neste quadro, configura-se como preocupação da União Europeia contribuir para o movimento de reforma e modernização do Ensino Superior na Europa⁶. Apesar da diversidade existente entre as instituições de ensino superior europeias, cada vez mais estas deverão privilegiar as exigências da qualidade e da competição internacional crescente por recursos humanos qualificados, bem como preocupar-se em promover e generalizar modos efectivos de aprendizagem ao longo da vida.

1.4 (Re)dimensionamento da aprendizagem ao longo da vida

No contexto actual de globalização e flexibilização produtiva, o conceito de aprendizagem ao longo da vida torna-se a chave para a Europa alcançar, no século XXI, uma sociedade e economia assentes no conhecimento. Nesta perspectiva, a educação e a formação contínua assumem-se como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade europeia do conhecimento e de um espaço competitivo a nível económico.

Ao entender-se a aprendizagem ao longo da vida como um processo permanente de aprendizagem, veicula-se a ideia de que a formação nunca está terminada, que a aprendizagem é coextensiva da vida das pessoas, e da actividade dos grupos e das sociedades. Tendo sido generalizado nos anos 70, o conceito de *Lifelong Learning*, em sentido lato, poderá significar as estruturas e estratégias organizacionais e didácticas que permitem que a aprendizagem ocorra desde a infância até à idade adulta (Silva, 1998). Esta é ainda perspectivada como um processo “contínuo” que pode ocorrer numa multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (*lifewide*). Do mesmo modo que a expressão aprendizagem “ao longo da vida” (*lifelong*) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente, a nova expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em qualquer dimensão e fase da vida. Assim, a dimensão “em todos os domínios da vida” coloca uma tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal, lembrando que a aquisição de conhecimento útil e agradável pode decorrer, e

⁶ Através de várias comunicações oficiais “O papel das universidades na Europa do conhecimento” (2003), “Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa” (2005) e “Realizar a agenda da modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação” (2006), a Comissão Europeia chama a atenção para a necessidade de mudança no ensino superior, apresentando algumas recomendações no sentido de estabelecer novas e ambiciosas metas para as Universidades a nível europeu.

decorre de facto, em qualquer meio da vida quotidiana (social, familiar, profissional). Além disso, concebe o ensino e a aprendizagem como papéis e actividades não lineares, que podem ser alternados em diferentes momentos e espaços.

Ao analisarmos os contextos e a bibliografia produzida que evocam a expressão *sociedade cognitiva* (ou sociedade da aprendizagem) é possível constatar que os seus significados não são convergentes, expressando ora a necessidade de os indivíduos terem uma educação e uma formação permanentes ou ao longo da vida (*lifelong education*), ora a necessidade de as organizações produtivas e de serviços se tornarem elas próprias, cada vez mais, “organizações qualificantes” (*learning organisations*), ora, ainda, a necessidade de a própria sociedade aprender a desenvolver a sua capacidade reflexiva, (Beck, 1992). De certa forma, o conceito de aprendizagem ao longo da vida aparece associado à necessidade dos indivíduos/ organizações em acederem a informações e conhecimentos actualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em *prol* de si mesmo e da comunidade, tornando-se a chave do reforço da competitividade e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho. Por isso, a inovação nas organizações exige a capacidade de recolher informação, criar novos conhecimentos, disseminá-los e aplicá-los, a “criação de ambientes de aprendizagem” é o factor de sucesso das organizações, o que implica uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da “produtividade do conhecimento” e das competências a ele associadas. (Kessels, 2001). Assim, a produtividade do conhecimento exige a sinalização, a absorção e o processamento de informação relevante, a criação de novo conhecimento e a sua transposição para a inovação e melhoria de processos, produtos e serviços.

Se por um lado, existe um consenso relativamente alargado sobre a importância do conhecimento no desenvolvimento económico, designando-se a nova economia por economia baseada no conhecimento (*Knowledge based economy*); por outro, constata-se a emergência de um novo conceito, relacionado com o anterior, que é o de economia da aprendizagem (*Learning economy*), que se baseia na hipótese da aceleração tanto da produção como da destruição do conhecimento, nas últimas décadas (Lundvall, 2000). Nesta perspectiva, a inovação é considerada decisiva numa economia e numa sociedade cujo principal recurso é o conhecimento e a aprendizagem um processo decisivo. Segundo a economia da aprendizagem (Lundvall e Borrás, 1997), a inovação emerge como um processo evolucionista, interactivo e de dimensão colectiva e sistémica, que contribui para melhorar, quer a produtividade, quer a capacidade competitiva das empresas e consequentemente aumentar o desenvolvimento económico e social de um país (Santos Silva, 2005).

No início da década de 90, as economias europeias foram confrontadas com drásticas mudanças nos padrões de produção, comércio e investimento. Esta situação desequilibrou os mercados laborais, o que provocou elevados níveis de desemprego estrutural, juntamente com crescentes insuficiências e inadequações de competências. Para contribuir para a resolução destes problemas, foi necessário prestar atenção acrescida às formas como era ministrada a educação e a formação, bem como aos modelos de participação. Desde então, o interesse pela aprendizagem ao longo da vida e o seu peso económico e implicações sociais têm estado no centro do debate das políticas europeias de Educação e Formação⁷. É relevante perceber que todas as directivas comunitárias são o resultado de uma década durante a qual a aprendizagem ao longo da vida se elevou a prioridade política a nível nacional e internacional⁸.

Esta posição da União Europeia relativamente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida está igualmente presente no *Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir* (1996), pois é por meio dele que se procurará alcançar uma sociedade educativa e uma sociedade aprendente, a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver perto” (Shiroma, Moraes and Evangelista, 2002). Neste documento, concebe-se a aprendizagem e as competências como duas faces de uma política de educação e formação centrada na economia do conhecimento. Por isso, o Estado que não definir os saberes de base será desligado da nova realidade europeia ou da grande “casa” do conhecimento que se procura edificar em nome da competição económica. Refere-se, ainda, neste relatório, que estamos num tempo de transição: do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem pelo que os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências⁹.

Percebe-se assim que, em meados dos anos 90, estabeleceu-se um consenso geral em torno da ideia de que não apenas a educação e a formação ao longo da vida contribuem para manter a competitividade económica e a empregabilidade, como constituem igualmente o melhor meio de combater a exclusão social, o que

⁷ Com base nessas preocupações, a Comissão Europeia publicou diversos documentos contendo recomendações aos Estados-membros sobre o desenvolvimento da educação ao longo da vida, na Europa. O primeiro deles, denominado por Jacques Delors “*Crescimento, Competitividade e Emprego - desafios e as pistas para entrar no século XXI*” (Comissão Europeia, 1993) introduziu o conceito Aprendizagem ao Longo da Vida; o segundo, intitulado “*Política Social Europeia - Como avançar na União*” (Comissão Europeia, 1994) em que se destaca o papel do terceiro sector na promoção da formação não formal; e, finalmente, em 1995 o Livro Branco, “*Ensinar e Aprender - Rumo a uma Sociedade Cognitiva*” (Comissão Europeia, 1995), no qual se apresenta a aprendizagem ao longo da vida como elemento-chave para a futura criação de uma Sociedade do Conhecimento na Europa.

⁸ Em 1996, a União Europeia proclamou o “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida” (*European Year of Life Long Learning*). No contexto desta iniciativa, importa destacar a elaboração, nos Estados-Membros de vários documentos de orientação política sobre esta matéria, destacando entre outras: a *Carta Magna: Educação e Formação ao Longo da Vida*, em Portugal (Resolução de conselho de Ministros nº16/96 (Simão, 1998)); e *The Learning Age: a renaissance for a new Britain*, o Livro Verde do Governo do Reino Unido (*Department for Education and Employ*, 1998), entre outros.

⁹ Cf. Relatório *Tomar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, p. 30.

significa que o ensino e a aprendizagem deverão dar prioridade aos indivíduos e às respectivas necessidades¹⁰. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se o princípio orientador comum da nova geração de programas comunitários nas áreas da educação, formação e juventude¹¹. Desde então, as orientações para as políticas dos Estados-Membros têm focalizado a importância da aprendizagem ao longo da vida no domínio do emprego.

Contudo, foi o Conselho Europeu de Lisboa realizado em Março de 2000 que assinalou um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar pela União Europeia. As Conclusões desta Cimeira reconhecem que a Europa entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento. Por isso, a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Indubitavelmente, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se. Para tal, estabeleceu-se nesta Cimeira que a Europa pode - e deve - demonstrar que é possível alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social. Ao salientar-se que as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União, conclui-se que os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego¹² (Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000).

Em conformidade com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, o *Memorandum* sobre a Aprendizagem ao longo da Vida (2000) veio reforçar a necessidade de se adoptar uma acção concertada face às actuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação. Neste quadro, a aprendizagem ao longo da vida deve ser entendida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. E os seus principais objectivos são a promoção da cidadania e o fomento da empregabilidade. Este documento sugere ainda que uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa deverá ter por objectivos: (CE, 2000)

¹⁰ Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva, *Livro Branco da Comissão Europeia*, 1995. O Tratado da Comunidade Europeia, assinado em Amesterdão em 1997, introduziu subsequentemente, no Preâmbulo, a disposição “promover o desenvolvimento do mais elevado nível possível de conhecimentos dos seus povos, através de um amplo acesso à educação, e da contínua actualização desses conhecimentos.”

¹¹ Por uma Europa do Conhecimento, Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, DG XXII, 12 de Novembro de 1997 (COM(97)563 final); Decisão do Conselho que cria o programa LEONARDO II (1999/382/CE, 26 de Abril de 1999) e Decisões do Parlamento Europeu e do Conselho que criam os programas SOCRATES II (253/2000/CE, 24 de Janeiro de 2000) e JUVENTUDE (1031/2000/CE, 13 de Abril de 2000).

¹² Cf. Relatório *Tomar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, p.11.

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos;
- desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

Tanto no *Memorandum* como na Comunicação “*Realizar um Espaço Europeu da Educação e Formação ao longo da Vida*” (2001), a Comissão Europeia reconheceu a necessidade de elaborar estratégias globais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do espaço europeu do ensino superior, para fazer face à competitividade económica. Insistiu-se também na importância do reforço de aspectos relativos à aprendizagem não formal e informal, que oferecessem aos cidadãos uma “nova oportunidade” de aprender e que permitissem a todos os adultos o acesso a ofertas de aprendizagem até às fases mais avançadas da vida. Há, neste contexto, uma mudança do paradigma da educação, para que o processo de aprendizagem centrado no “aprender a aprender”, ou na aprendizagem ao longo da vida, consiga transformar, num curto espaço de tempo, a informação recebida em conhecimento.

Todavia, algumas análises mais críticas acerca dos pressupostos presentes nos documentos europeus sobre educação e formação, nos quais a ideia de *sociedade cognitiva* ou da aprendizagem está presente, têm salientado que neles subjazem nomeadamente preocupações de regulação e de controlo social que têm por objecto a socialização dos futuros trabalhadores, de modo a favorecer: *i)* a estimulação, motivação e disponibilidade para o emprego; *ii)* a constituição e reforço de uma ética e identidade capazes de resistir a uma “vida activa” estruturada em torno da precariedade, ou da total ausência de vínculos ao trabalho; *iii)* a legitimação e a despolitização do desemprego com base nas deficiências individuais; *iv)* a estratificação da força de trabalho através da aquisição de distintas qualificações (Antunes, 1996). Nesta mesma linha, Tanguy (1999) analisa a vinculação da educação-formação com o emprego e chama a atenção para os aspectos

ideológicos presentes, quando se procuram estabelecer relações lineares e necessárias que escondem ao mesmo tempo funções de integração social, de legitimação e de dissimulação de uma ordem social existente.

Como se sabe, a *Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV) tem sido nos últimos anos objecto de discussões e de desenvolvimentos políticos, evoluindo no enquadramento estabelecido pela Estratégia Europeia para o Emprego (EEE) e procurando concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho. O objectivo fundamental era a procura de uma solução no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a actualização dos conhecimentos profissionais se tornasse um imperativo para todos os cidadãos. Torna-se evidente que o conceito de aprendizagem ao longo da vida se encontra fortemente associado a uma estratégia europeia para o emprego e reúne consensos relativamente a quatro áreas globais de formação: realização pessoal, cidadania activa, inclusão social e empregabilidade/ adaptabilidade. A definição de aprendizagem ao longo da vida consagra, assim, toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ ou relacionada com o emprego¹³.

Programa europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013

O enquadramento da aprendizagem contínua no espaço europeu serviu de preâmbulo para a criação do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*¹⁴ que vem dar sequência à segunda geração de programas comunitários nas áreas da educação e formação¹⁵. Embora com uma estrutura diferente dos precedentes, este programa promove o desenvolvimento da qualidade da educação, encorajando a cooperação entre os Estados-Membros, complementando, sempre que necessário, as suas acções através da implementação de uma política de formação profissional.

Para a edificação da sociedade do conhecimento, a aprendizagem ao longo da vida não aparece dissociada do espaço europeu do ensino superior, desenvolvendo-se este programa comunitário em torno de um objectivo central: contribuir para o desenvolvimento da Comunidade Europeia enquanto sociedade do

¹³ Cf. *Relatório Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, p. 11.

¹⁴ Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

¹⁵ Os destinatários do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013* são fundamentalmente: (i) os estudantes e formandos adultos; (ii) todas as categorias de pessoal educativo; (iii) pessoas integradas no mercado de trabalho; (iv) estabelecimentos e organismos que oferecem oportunidades no contexto do programa; (v) pessoas e organismos responsáveis pelos sistemas e políticas a nível local, regional e nacional; (vi) empresas, parceiros sociais e respectivas organizações; (vii) organismos que prestem serviços de orientação, aconselhamento e informação; associações de pais e de professores; (viii) centros e organismos de investigação; (ix) organizações sem fins lucrativos, organizações de voluntários e organizações não governamentais, entre outras.

conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social. Para tal, promovem-se os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação, a nível europeu, para que estes constituam uma referência mundial de qualidade. Em termos gerais, o programa visa atingir todo um conjunto de objectivos específicos relacionados com o ensino e a formação, procurando criar um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida em que se pretende:

- reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- colaborar na promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empresarial;
- contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos;
- fomentar a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística assim como o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC;
- consolidar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito pelos direitos humanos e pela democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas.

Para alcançar os objectivos traçados e para permitir que os indivíduos em diferentes fases da sua vida experimentem oportunidades estimulantes de aprendizagem por toda a Europa, são apoiadas no âmbito deste programa diversas acções como, por exemplo: a mobilidade das pessoas no contexto da aprendizagem ao longo da vida; parcerias, projectos e redes multilaterais; estudos das políticas e sistemas de educação e formação ao longo da vida; organização de encontros (*e.g.*, seminários, colóquios, reuniões) que visem facilitar a execução do programa e as acções destinadas a reforçar a divulgação, o acompanhamento e a avaliação do mesmo. Em paralelo, este programa pretende ser coerente e complementar o programa de Trabalho “*Educação e Formação 2010*”¹⁶, através de orientações integradas para o emprego no quadro da

¹⁶ Em 2002, foi adoptado o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», pelo Conselho da Educação, Juventude e Cultura e pela Comissão Europeia, vindo a representar o quadro de referência, em termos de estratégia, para desenvolver as políticas de educação e formação dos Estados-Membros da União Europeia, com o objectivo de, até 2010, elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tomando-os numa referência mundial. No contexto dos objectivos do Programa «Educação e Formação 2010», constitui uma das principais prioridades para a Comissão Europeia, a criação do Quadro Europeu para as Qualificações (European Qualifications Framework – EQF), para a Aprendizagem ao Longo da Vida. O referido quadro baseia-se num conjunto de princípios e procedimentos comuns à garantia de níveis de qualidade, validação e orientação de forma a estabelecer um ponto de referência neutro para os sistemas de qualificação, a implementar, de forma voluntária, pelos Estados-Membros.

parceria para o crescimento e o emprego, assim como com outras políticas nomeadamente nos domínios da cultura, juventude ou empresas.

Para além das vantagens enunciadas, a criação deste programa permite obter maiores sinergias entre os diversos domínios de acção, pois reforça a capacidade de apoiar o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida e favorece também uma melhor cooperação entre os diferentes níveis de educação e formação profissional. Trata-se de um programa que procura dar resposta a necessidades particulares dos vários sectores (e.g., escolar, ensino superior, formação profissional e educação de adultos) e a consequente necessidade da acção comunitária se basear em objectivos, formas de actuação e estruturas organizativas adaptadas a estes domínios¹⁷. Para tal, estabeleceram-se 4 programas sectoriais, coerentes entre si e que apresentam alguns elementos comuns: *Comenius* (para a educação escolar), *Erasmus* (para o ensino superior e formação avançada), *Leonardo da Vinci* (para a educação e formação vocacional) e *Grundtvig* (para a educação de adultos). Além destes, existem mais dois programas cujas actividades ultrapassam os limites dos programas sectoriais, como sejam: o programa *Transversal* e o programa *Jean Monnet*. O primeiro complementa os quatro programas sectoriais no sentido de assegurar que se alcancem os melhores resultados, enquanto que o segundo estimula o ensino, a reflexão e o debate no processo europeu de integração em instituições de ensino superior.

1.5 Novos desafios em diferentes contextos de empregabilidade

A relação entre o ensino superior e o trabalho/ emprego tem dominado os debates europeus e mundiais das últimas décadas. Terminologias tais como adequação, vocação e ajustamento às necessidades do mercado, indicam a crescente relevância da educação superior relativamente às necessidades económicas e de emprego. Para dar resposta aos novos desafios, as Universidades europeias estão a passar por um processo de redefinição da sua missão e funções. Entre os grandes desafios inerentes a esta redefinição situa-se a problemática da educação e formação face aos novos desafios impostos pela Sociedade e Economia do conhecimento.

Ao assumir que o ensino superior está sob uma forte pressão para proporcionar uma resposta às presumíveis pressões socioeconómicas, Teichler (1996) identifica nas últimas décadas três tendências claras:

¹⁷ Cabe à Comissão Europeia a coordenação geral e o acompanhamento regular deste programa, que é assistida por um comité composto por representantes dos Estados-Membros. A nível nacional, cada Estado-Membro é obrigado a constituir uma entidade responsável pela sua gestão e execução descentralizada, designada por Agência Nacional.

- Tendência secular para a “cientificação” do emprego e do trabalho, na medida em que a produção e os serviços estão cada vez mais baseados nos resultados de investigação. Actualmente, um crescente número de cargos requerem cada vez mais capacidades e as perspectivas são cada vez menos claras para as pessoas que não adquirem nenhum grau universitário.
- Nos processos de expansão, o ensino superior assumiu a função de educação e formação específicas daqueles que ocupam cargos profissionais de nível intermédio. Esta tendência tem sido designada de “educação superior de massas”.
- O crescente custo da educação superior gerou pressão para justificar o peso financeiro que recai sobre a sociedade. Além dos seus esforços para aumentar a eficiência, esta pressão pode conduzir os administradores, a demonstrá-la, favorecendo aquelas actividades que sejam de maior utilidade para a economia e a sociedade.

Consequentemente, estas tendências têm pressionado o ensino superior para que este seja mais atento às supostas orientações do mercado laboral no sentido de ser capaz de identificar e prognosticar os requisitos do sistema de emprego. Cada vez mais, os vínculos entre a educação superior e o emprego adquirem uma dupla importância. Se, por um lado, se espera que a educação superior ajude os estudantes a adquirir conhecimento, habilidades ou competências potencialmente importantes para o seu uso no trabalho; por outro, contrariamente aos níveis educativos inferiores, espera-se que este nível de ensino prepare os diplomados para tarefas indeterminadas não prescritivas, ou seja, uma espécie de “educação para a incerteza” (Teichler, 1996). Sendo assim, o ensino superior deverá não só proporcionar conhecimento como também tem de preparar os estudantes para questionarem frequentemente as ferramentas e as normas já existentes. Deste modo, os vínculos entre a educação superior e o emprego podem descrever-se como parte de uma meritocracia educacional. O ideal é que os estudantes tenham a oportunidade de ter êxito, desde o ponto de vista educativo até ao profissional, seja qual seja a sua proveniência sociobiográfica; quanto maior for o nível educativo alcançado pelo indivíduo, maiores serão as probabilidades de êxito no mercado laboral (Becker, 1964; Schultz 1968, 1973).

Todavia, a aceleração de mudanças verificadas nas últimas décadas tem acentuado a necessidade da aquisição contínua de novos saberes e competências, tendo em conta a rápida obsolescência dos mesmos. Neste contexto, espera-se das instituições do ensino superior a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais diverso a diferentes níveis, o que implica igualmente a diversificação da sua oferta de formação no que respeita aos seus destinatários e público(s)-alvo, aos seus conteúdos e métodos de

ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na oportunidade de aprendizagem ao longo da vida. Esta nova missão abarca sociedades, empresas, organizações, instituições educativas, escolas e, no seu cerne, inclui todos os indivíduos numa situação de aprendentes e num movimento de valorização e enriquecimento profissional contínuo e permanente.

Confrontadas com as actuais exigências do mercado de trabalho que obrigam as instituições do ensino superior a adoptarem novas estratégias para promover a empregabilidade dos seus diplomados, a pergunta que falta formular é a seguinte: Estarão as instituições do ensino superior a preparar convenientemente os estudantes para estes desafios? Ou quais os impactos que a visibilidade crescente da empregabilidade dos diplomados pode ter ao nível do ensino superior? Poderá esta visibilidade contribuir para a alteração de orientação nas actividades dos docentes e das instituições deste nível de ensino?

1.5.1 A centralidade das competências profissionais

Tal como já referimos, as transformações económicas, tecnológicas e sociodemográficas ocorridas a nível mundial, nas últimas décadas do século XX, tiveram um forte impacto nas organizações - tanto na sua lógica de inserção no mercado de trabalho, como na sua lógica de funcionamento interno – e na estrutura e dinâmica do mercado laboral. Decorrente destes processos alterou-se substancialmente as competências requeridas para os trabalhadores, em geral, e para os diplomados em particular. As exigências já não se centram unicamente num profissional com sólidos conhecimentos científicos e técnicos numa determinada área específica, exigindo-se-lhe, cada vez mais, um *portfolio* de competências (e.g., relacionais, instrumentais e técnicas) adequadas para um bom desempenho profissional.

Na actualidade, o paradigma de uma formação linear e finalizada com a obtenção da licenciatura ou de um certificado escolar ou profissional encontra-se, em grande medida, ultrapassado. As mudanças nas relações de trabalho, no estatuto e conteúdo das actividades exercidas, bem como nos modelos técnico-organizacionais de suporte ao desenvolvimento de uma “sociedade de conhecimento” exigem outros paradigmas assentes na *Aprendizagem ao longo da vida* e na necessidade de cada um, individual e colectivamente, se preparar para a gestão da sua carreira. Assim, a mobilização de competências técnico-científicas e transversais pressupõe que trabalhadores perspectivem os seus “futuros profissionais possíveis” que passam pela aprendizagem contínua em domínios e áreas afins da actividade profissional (Marques, 2006, 2007).

O início de uma carreira profissional exige a detenção de uma formação inicial certificada através de um diploma. Esta valida a detenção de conhecimentos e saberes e permanece como um “filtro”¹⁸ (Collins, 1989) relevante no acesso ao mercado de trabalho. Sendo assim, a posse de um diploma constitui uma vantagem importante no acesso ao emprego, embora não haja relação automática entre os dois (Baudelot, Establet, 1989; Glaude, 1989; Tanguy, 1986). Por conseguinte, os diplomas podem revelar-se a um só tempo, cada vez mais necessários e cada vez menos suficientes (Merllié, 1991). Isto significa que a formação inicial deverá enriquecer-se pela construção de competências ao longo da vida. Neste sentido, importa que as organizações sejam capazes de identificar as competências necessárias ao adequado desempenho de uma função, maximizando a potencialidade desta no todo organizacional através de uma adequada selecção de recursos humanos.

Com os desafios da globalização e competitividade exige-se, cada vez mais, recursos humanos que sejam capazes de mobilizar o seu conhecimento para darem uma resposta atempada, em contexto de acção e de interacção, às constantes mutações do mercado (Barbier, 1996; Le Boeterf, 1997; Perenoud, 2001). Ao se passar de uma lógica *taylorista* de organização do trabalho, centrada no *posto de trabalho*, para uma lógica *pós-taylorista* centrada na *situação do trabalho*, a qualificação redefine-se no sentido de se articular com a competência. Em certa medida também a própria noção de qualificação tem vindo a ser substituída pela de *competência*, designando o conjunto de conhecimentos, capacidades de acção e comportamentos estruturados em função de um objectivo e inserido num determinado tipo de situação de trabalho (Aubret, 1993). Não se trata de eliminar uma expressão por outra, mas de ser capaz de posicionar os contributos que ambas introduzem ao se enfatizar a missão, a informação, a cultura e as *competências* como elementos centrais em qualquer organização.

O termo “competência” é um termo emergente no vocabulário científico. A sociologia do trabalho tem vindo a deslocar o centro das suas preocupações de investigação das qualificações profissionais para as competências profissionais. Para autores como Aubret, Gilbert e Pigeyre não se trata apenas de uma alteração de ordem linguística, antes traduz uma real evolução nas abordagens adoptadas nas análises do trabalho. Traçando uma breve evolução dos estudos sociológicos sobre o trabalho e sobre os trabalhadores constata-se que a década de 70 do século XX se caracterizou pelo estudo intensivo dos postos de trabalho e das tarefas a ele inerentes, enquanto que na década seguinte, decorrente das alterações na “paisagem

¹⁸ Corrente denominada de credencialismo ou teoria do filtro. Esta teoria opôs-se à teoria do capital humano ao definir a educação, não como um investimento produtivo, mas como procedimento de selecção dos indivíduos com base nas suas capacidades (Jarousse, 1991).

industrial” e do aparecimento generalizado das tecnologias de automação, se verificou um interesse crescente pelos conhecimentos utilizados em contexto de trabalho, vindo a evoluir-se para o estudo das competências, acentuando uma abordagem essencialmente centrada sobre os indivíduos (Marques, 2003).

Embora não exista consenso acerca do significado da terminologia “competências”, na maioria dos casos ela está associada ao desempenho esperado no âmbito de uma actividade profissional, ou seja, repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, e que as torna eficazes numa determinada situação (...); põem em prática, de forma integrada atitudes, rasgos de personalidade e conhecimentos adquiridos (Lévy-Leboyer, 2002).

Apesar de ser amplamente reconhecido e objecto de inúmeras pesquisas, ainda não existe uma definição universalmente aceite para o conceito de competência. Desta diversidade de terminologias, quer ao nível das preocupações, quer ao nível da utilização de diferentes conceitos destacam-se os contributos das correntes de pensamento anglo-saxónico e francesa. A primeira privilegia o conceito de qualificação “*Key qualifications*” (Mertens, 1974; Zoligen, 1997) enquanto que a segunda, o conceito aparece mais ligado ao sistema educativo-formativo, como uma espécie de saber mobilizado e valorizado, deslocando a ênfase do diploma para o reconhecimento de competências e sobre a gestão de recursos humanos¹⁹. Este último eixo conceptual introduz ao debate a noção de “competências transversais”. (Rey, 1996, 2002; Léné, 1998). Entende-se assim que as competências transversais estão relacionadas com o conhecimento, capacidades e habilidades de um determinado tipo que não contribuem para um grupo particular de actividades práticas, mas o seu contributo pode ser identificável em: *i*) aptidão para um amplo número de posições e funções, alternadamente ou de forma simultânea; e ainda, *ii*) aptidão para lidar com mudanças no decurso da sua vida profissional (Mertens, 1974). Além disto, devem ser transferíveis e constituem-se como garantia para a adaptabilidade da mão-de-obra que significa a possibilidade de desenvolver a capacidade de reconfigurar rapidamente as competências profissionais e de reagir, de uma forma contínua e em tempo útil, à invariabilidade do contexto (Léne, 1998).

Por sua vez, no quadro da União Europeia, adoptou-se a designação de competências-chave para definir o leque de competências necessárias a um adequado desempenho profissional, através da identificação dos seus principais elementos: (CE, 1995)

- a) *Competências técnicas* que estão mais orientadas para a aquisição de competências no domínio das tecnologias de informação;

¹⁹ Vicent Merle (1993) realça que, ao nível do sistema educativo, se assiste a uma deslocação da ênfase no diploma para a ênfase nas competências, quer ao nível do sistema educativo como ao nível das classificações e gestão de recursos humanos.

- b) *Competências metodológicas* relativas às capacidades cognitivas que possibilitam a comunicação abstracta com ecrãs, painéis;
- c) *Competências sociais* associadas com a colaboração em equipas, comunicação, cooperação;
- d) *Competências comportamentais* relacionadas com a atitude, comportamento e valores, nomeadamente de cariz profissional.

Tendo presente a importância das competências para que os indivíduos possam garantir a sua entrada e manutenção no mercado de trabalho, estas são cada vez mais determinadas pela complexidade das situações socioeconómicas e das condições de mercado em geral, que colocam novas exigências aos diplomados universitários que têm origem, em vários aspectos, tais como:

- A crescente celeridade e profundidade das mudanças científicas e tecnológicas, que provocam uma rápida obsolescência dos conhecimentos adquiridos, especialmente os relacionados com o domínio de ferramentas próprias da prática profissional. Tal como defende Mora (2004) a relativa estabilidade das profissões típica da era industrial, ligada a uns conhecimentos constantes e a um ambiente específico, já não é a situação imperante. No contexto actual, a aprendizagem contínua tem uma importância superlativa, na qual uma sólida formação de base e capacidade de “aprender a aprender” são elementos-chave.
- A necessidade de uma actuação profissional em contextos de crescente complexidade e em situações imprevisíveis o que, na opinião de Teichler (1995) exigiria que a “educação para a incerteza” fosse prevista como espaço de aprendizagem em todos os currículos. Assim, o autor defende que a formação profissional não deveria estar orientada tanto para a aprendizagem de solucionar problemas conhecidos, mas para o desenvolvimento de capacidades e atitudes para lidar com problemas sem solução conhecida, ou melhor, para encontrar novas e melhores soluções para os velhos problemas.
- A complexidade dos problemas a resolver em contexto de trabalho requer cada vez com mais frequência abordagens multidisciplinares, o que para além de uma sólida formação pressupõe competências sociais, tais como: capacidade de comunicação, trabalho em equipas multidisciplinares, interacção com pessoas cultural e intelectualmente distintas, criação de redes de cooperação, entre outras.
- Os limites das profissões já não são tão claros como no passado, pelo facto de se ter cortado a relação de correspondência entre profissão e problemas a resolver (conteúdo funcional) e também terem surgido novas necessidades sociais (Fanfani, 1989). O que se pretende são profissionais flexíveis, polivalentes em tarefas diversas que sejam capazes de desempenhar trabalhos em contextos diversificados e não confinados estritamente à prática de uma determinada profissão.

- Por fim, espera-se que os diplomados universitários sejam capazes de criar o seu próprio emprego e não se limitarem somente a procurá-lo, assumindo particular importância a sua capacidade de empreender, ou seja, sejam capazes de gerar os seus próprios empregos e inclusive criar entidades produtivas que contribuam para combater o flagelo do desemprego (UNESCO, 1998).

Seguindo esta linha de pensamento, Le Boterf descreve as competências de um profissional que sabe gerir a complexidade das actuais condições sócio-económicas. Estas, para o autor, traduzem-se em: (Le Boterf, 1997)

- *Saber agir e reagir com pertinência.* Face à incerteza da envolvente o profissional tem de ser capaz de gerir situações profissionais evolutivas e antecipar, mas também ser capaz de reagir atempadamente.
- *Saber mobilizar saberes e conhecimentos num contexto profissional.* Refere-se não aos recursos das competências (conhecimentos, aptidões), mas à mobilização destes mesmos recursos em contexto profissional.
- *Saber integrar ou combinar saberes diversos e heterogéneos.* Tem a ver com a capacidade de saber seleccionar, organizar os recursos necessários numa combinatória pertinente para a actividade profissional.
- *Saber transpor.* Implica capacidade de aprendizagem e adaptabilidade.
- *Saber aprender e aprender a aprender.* Relacionado com a importância da experiência e da abertura para a aquisição de conhecimentos, capazes de responder aos problemas e dilemas profissionais.
- *Saber envolver-se.* Mais orientada para a dimensão afectiva, na qual associa envolvimento profissional a assunção de responsabilidades.

Nesta perspectiva, pode admitir-se que a inserção profissional de um jovem licenciado depende da sua capacidade para se manter num mercado profissional, selectivo e incerto, a partir do momento que ele consegue fazer prova da polivalência e flexibilidade dos seus conhecimentos/competências junto dos empregadores e/ou do seu grupo de pares. Para isso, este terá de compreender o papel do seu posto de trabalho na organização e a importância que assume o seu desempenho nessa mesma organização (e.g., através de uma identificação da missão, objectivos, envolvente e cultura organizacional).

Menos ligado a uma ideia de permanência da relação contratual, a manutenção da empregabilidade do diplomado depende, cada vez mais, da capacidade deste em evitar o desemprego ou a desvalorização da sua formação académica, incluindo disponibilidade para a formação contínua ao longo da vida, tal como referimos atrás. Em termos estratégicos, este “intra-empendedorismo” – capacidade de empreender no

interior da organização (Drucker, 1993) - poderá traduzir-se numa maior capacidade de adaptação e reacção do diplomado à organização e às pressões exógenas. Este reconhecimento de um elevado potencial de empregabilidade poderá indiciar uma eventual predisposição para a empresalidade, numa lógica de criação do próprio emprego/empresa. Por isso, a vertente do empreendedorismo tem vindo a ser reconhecida como um dos mecanismos de acesso ao mercado de trabalho, visível tanto pelas directivas comunitárias, como pelas políticas nacionais e orientações programáticas por parte das instituições de formação em sentido lato, incluindo as do ensino superior. Iremos desenvolver esta temática num ponto específico mais adiante.

Face às exigências que recaem sobre o ensino superior, no marco deste novo contexto de actualização profissional, têm sido desenvolvidas algumas investigações no sentido de aprofundar quais são as competências gerais exigidas aos diplomados pelo mercado laboral. Neste sentido merece destaque duas importantes investigações internacionais: i) o *projecto Cheers - (Careers after Higher Education – a European Research Survey)* que, entre outras questões, aborda as competências dos diplomados, a sua aplicação no trabalho e ainda, a perspectiva dos diplomados sobre a adequação entre as exigências profissionais e a formação académica recebida (Teichler, 2007) e ii) o *projecto Tuning* centrado na procura de aspectos de convergência e entendimento mútuos para dar resposta à necessidade de comparabilidade dos sistemas educativos europeus que facilitasse a mobilidade de estudantes e diplomados.

A nível nacional destacam-se os estudos “*Competências transversais e mercado de trabalho: perspectiva de empregadores e licenciados*” desenvolvido pela TecMinho²⁰ (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006) e o *projecto MeIntegra* (Marques, 2007), que analisam especificamente aspectos como: a importância das competências transversais nos profissionais com nível de qualificação superior; o papel das instituições do ensino superior e das entidades empregadoras no desenvolvimento de competências transversais; e ainda, os factores que facilitam o desenvolvimento de competências transversais, entre outros aspectos.

Uma vez identificadas algumas das competências-chave e justificada a sua pertinência para o mercado de trabalho, importa saber qual papel das instituições do ensino superior no processo de construção de um reportório de competências, nomeadamente quais as competências que pretendem desenvolver e as estratégias a desencadear para conferir um perfil de empregabilidade aos diplomados.

²⁰ A este propósito, importa referir a sua importância no quadro da Universidade do Minho, em particular no âmbito da actividade da TecMinho que constitui uma associação de direito privado sem fins lucrativos, fundada em 1990, tendo tido como promotores a Universidade do Minho e a Associação dos Municípios do Vale do Ave. Enquanto estrutura de interface da Universidade do Minho, visa promover a ligação à sociedade, sobretudo nas vertentes da ciência e tecnologia, contribuindo, assim, para o desenvolvimento regional, através da melhoria de competitividade das organizações e do aumento das competências das pessoas.

1.5.2 Avaliação da formação académica

A formação para o mercado de trabalho tem-se assumido, nas últimas décadas, como uma das preocupações centrais do Ensino Superior Europeu. A crescente internacionalização das economias, instituições, valores e estilos de vida, associada ao enfraquecimento de certos referentes de uma sociedade salarial, como, por exemplo, o da estabilidade do emprego e o da previsibilidade de certas trajetórias profissionais, transformaram-se para muitos dos jovens em início de carreira (Marques, 2003). Longe vai o tempo em que a posse de um diploma universitário representava *per si* boas perspectivas de emprego e condições de trabalho, caracterizadas por contratos de trabalho estáveis, salários aliciantes, desempenho de funções relacionadas com a formação e perspectivas de uma carreira dentro da mesma empresa “durante toda vida”. Além disso, a expansão do ensino superior tem coexistido com a emergência de um contexto diferente de diplomados, o que significa que se verifica uma alteração do mercado de emprego dos mesmos e uma mudança do que tradicionalmente se identificava como trabalho de um licenciado. Perante os desafios de um emprego e de uma carreira incertos, nada mais resta aos jovens do que se prepararem adequadamente para o mercado de trabalho. É neste cenário que deverá ser enquadrada a importância das instituições do ensino superior, através de ofertas de formação versáteis, facilmente transferíveis, susceptíveis de conversão no tempo e flexíveis, visando a respectiva adaptação à mobilidade profissional dos diplomados e à volatilidade das competências e saberes profissionais exigidos pelo mercado de trabalho.

No entanto, a imprevisibilidade das novas condições de empregabilidade torna difícil, se não muitas vezes impossível, prever um quadro de saberes, competências e habilidades profissionais válidos para dar resposta a um mercado de trabalho em permanente mutação. Nesta conformidade, a questão da inserção profissional dos diplomados, em especial a questão do acesso ao emprego, assume uma importância social crescente, permitindo às Universidades reforçar a sua capacidade de se ajustar para responder aos novos desafios. Esta capacidade de se ajustar, mas também de mudar, é uma característica que define a universidade como uma instituição capaz de sobreviver, perdurar e resistir ao desgaste do tempo e dos tempos, permanecendo, em tempo de diversidade, uma instituição com identidade própria e de características singulares, conseguindo conjugar a sua capacidade de sobrevivência com a sua capacidade de mudança (Scott, 1995).

A emergência da *Era* do conhecimento e da informação colocou o ênfase no capital humano e intelectual, bem como na sua rapidez e capacidade de adaptação. Assim, numa sociedade em que as organizações

operam cada vez mais com base no fluxo de informação e na criação, transferência e utilização do conhecimento, uma sociedade em que a mudança se projecta na forma, conteúdo e significado do saber em todas as suas dimensões (Drucker, 1993). Por sua vez, o ensino superior e as suas instituições são confrontados com a necessidade de dar resposta a uma preparação que permita uma aprendizagem de inserção no trabalho, adequada e eficiente, que forneça ferramentas de flexibilidade e adaptabilidade crítica a novas situações, bem como informações, conhecimentos, competências e capacidade de reflexão e análise, reforçando igualmente a sua integração na interacção com a sociedade. Nesse sentido, vários autores preconizam a necessidade de uma maior ligação da Universidade ao mercado de trabalho, destacando a relevância de uma postura de maior abertura à penetração do espírito empresarial, no sentido de uma “mobilidade unívoca” entre universidade e empresa (Veiga Simão et al., 2005).

Perante estas mudanças, Machado dos Santos (2001) defende que 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. Cada vez mais, exige-se 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 uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação.

Com base nestas preocupações, e tendo como pano de fundo as Declarações de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999), o Comunicado de Praga (2001) a Comissão Europeia através de vários documentos oficiais²¹ colocou no centro do debate político as questões da empregabilidade e da relevância das formações no Ensino Superior. 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 face ao contexto de globalização (Machado dos Santos, 2001).

Neste sentido, é de notar que tem vindo a emergir um consenso em torno da utilidade de comparar nos vários países, o campo da investigação sobre a inserção profissional dos diplomados, com a finalidade de melhor

²¹Refira-se alguns exemplos de documentos importantes como o *Livro Branco sobre Educação e Formação* (1995) *Por uma Europa do Conhecimento* (1997) *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (2003), *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* (2005) e *Realizar a agenda da modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação* (2006).

delimitar as questões problemáticas ao nível da empregabilidade. Trata-se de uma nova estratégia europeia para o ensino superior que tem implícito um novo paradigma que reforça a necessidade de avaliação e mensuração da qualidade do ensino superior através da avaliação da eficácia da formação/ competências adquiridas no decorrer do percurso académico e sua correlação com a actividade profissional. Para além das vantagens apontadas, a recolha de informação sobre os percursos profissionais dos diplomados poderá revelar-se também num poderoso instrumento para (re)dimensionar o papel das instituições do ensino superior no contexto regional/ local, nacional e europeu.

Apesar de ser um campo de investigação recente, a pesquisa sobre a inserção dos diplomados teve início na Europa, sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, quando se regista um aumento das dificuldades dos jovens diplomados em encontrar emprego e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo em articulação com alterações cada vez mais rápidas do sistema produtivo, que emerge um campo de investigação centrado nas relações problemáticas entre educação e trabalho/emprego²². É certo que há já várias décadas que os países europeus se vêm confrontados com o desemprego dos seus diplomados. Porém, nos últimos anos, tem-se assistido, em diversos países europeus, ao proliferar de estudos/ investigações sobre os percursos de empregabilidade/ inserção profissional dos diplomados, quer por parte das instituições do ensino superior, quer por parte dos governos nacionais.

Tendo em consideração a heterogeneidade dos sistemas de ensino superior europeus, foram realizados, recentemente, alguns projectos de investigação europeus que se enquadram num quadro estratégico de avaliação da relação entre a formação académica e a inserção/ empregabilidade que merecem particular destaque:

- Projecto CHEERS (*Careers after higher education: A European research study*, 2000), sob a coordenação de Ulrich Teichler, desenvolvido entre 1998 e 2000, integrou vários centros de investigação de onze países da Europa e, *incluiu* ainda, o Japão: Itália, Espanha, França, Áustria, Alemanha, Inglaterra, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda, República Checa. Trata-se de uma investigação internacional relativa ao percurso profissional dos diplomados do Ensino Superior, constituída por uma base de dados de 35.000 inquéritos.

²² Desde os anos 1970, várias universidades/ centros de Investigação realizam regularmente inquéritos e projectos de investigação sobre a inserção profissional dos seus diplomados. Estas operações de recolha de informação sobre inserção profissional têm sido desenvolvidas em diversos países como, por exemplo, em França, Reino Unido, Canadá e Espanha. São exemplo disso os estudos levados a cabo pelo CEREQ (*Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications*); pelo IREDU (*Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation*); pela APEC (*Association Pour l'Emploies Cadres*).

- Projecto EDEX (*EDucation EXpansion and labour market*), desenvolvido pelo CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) entre 1998 e 2003, sob a coordenação de Catherine Béduwé. Trata-se de um estudo comparativo entre cinco países europeus (Alemanha, Espanha, França, Itália, Reino Unido) e os Estados Unidos. Esta investigação fornece uma base sólida para a compreensão das relações entre educação e emprego e, assim, entre a oferta e a procura de competências nos mercados de trabalho.

Em Portugal, a questão da inserção e empregabilidade dos diplomados do ensino superior é, comparativamente a outros países europeus, uma preocupação mais recente²³. Contudo, nos últimos anos tem vindo a assumir uma visibilidade crescente que se torna particularmente evidente quando observamos a multiplicação de iniciativas neste domínio, por parte dos próprios estabelecimentos de ensino superior, o que se reflecte, particularmente na sua estrutura interna, através da criação de gabinetes de inserção profissional/saídas profissionais²⁴ ou Observatórios de emprego²⁵.

1.5.3 Empregabilidade dos diplomados: o contexto português

As dinâmicas de transformação da economia mundial e o processo de reconversão produtiva em curso em Portugal, coloca o país num momento em que se acentua a pressão colocada sobre o mercado de trabalho, gerando maior desemprego, aumentando o risco de exclusão duradoura de grupos sociais diversificados, incluindo jovens qualificados do mercado de trabalho e uma maior precariedade do emprego.

Na verdade, o país apresenta uma dinâmica do mercado de trabalho que favorece a procura de baixas qualificações, não contribuindo para a valorização da educação como factor de empregabilidade. Este défice na valorização de níveis educativos mais elevados corresponde a uma debilidade estrutural da economia e da sociedade portuguesas e favorece a entrada precoce e pouco qualificada no mercado de trabalho. Esta realidade é particularmente visível para alguns estratos de qualificação (nomeadamente superior e, em particular, pós-graduado, em que tem relevado a importância do sector público enquanto empregador de

23 Contrariamente à maioria dos países europeus, em Portugal, o interesse pela análise da empregabilidade dos diplomados do ensino superior surgiu apenas na década de 90.

24 Em particular, 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. Nestes gabinetes desenvolvem as mais variadas actividades de apoio à inserção profissional dos licenciados, nomeadamente ao nível da procura activa de emprego.

25 Actualmente, em Portugal, várias Universidades, Faculdades/ Institutos e Departamentos já dispõem de Observatórios de acompanhamento do percursos de empregabilidade dos seus diplomados, como por exemplo a Universidade do Minho dispõe o portal AlumniUM <http://alumni.uminho.pt/>; o Observatório da Empregabilidade do Instituto Superior Técnico: <http://gep.ist.utl.pt/html/oe/sobre/>; o Observatório de Emprego da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: <http://sicc.fe.up.pt/org/dcoop/re/ObservatoriodeEmprego.htm>; entre outros.

referência), para segmentos específicos do tecido económico (quer na área da produção de bens transaccionáveis ou não) e em determinadas regiões do país (nomeadamente dentro da região Norte), onde é evidente a relação entre a saída antecipada da escola e o padrão de especialização produtivo. Afectada por impactos desiguais dos processos de reestruturação industrial e das deslocalizações empresariais, o país apresenta grandes fragilidades no que concerne ao conjunto de indicadores relativos ao emprego, destacando-se de modo particularmente visível a evolução desfavorável das taxas de emprego e desemprego.

Além disso, a análise dos indicadores de produtividade, competitividade e inovação definidos nas Cimeiras de Lisboa (2000) e de Nice (2001) colocam Portugal numa situação crítica, comparativamente com a média europeia, nomeadamente os indicadores referentes à qualificação dos recursos humanos, em particular a percentagem de licenciados em C&T e a percentagem de população activa que concluiu o ensino superior. A divergência entre Portugal e alguns países europeus, relativamente a alguns dos indicadores²⁶, denota que o país enfrenta graves fragilidades ao nível educacional da população e de *performance* do sistema educativo. Com base nesta situação, no caso concreto em Portugal, definiu-se, um *Quadro de Referência Estratégico Nacional* (QREN 2007-2013) com a indicação das linhas de orientação estratégicas que deverão ser atingidas até 2013. No contexto da construção de um *Espaço Europeu do Ensino Superior* e, tendo presentes as alterações inerentes à implementação do *Processo de Bolonha* e as acções subjacentes à *Estratégia de Lisboa*, o papel das instituições do Ensino superior assume-se de grande importância em múltiplas dimensões, sendo estabelecidas três prioridades de intervenção estratégica a atingir: (Santos Silva et al., 2005)

- (a) Qualificar a população portuguesa;
- (b) Construir o Espaço Europeu de Ensino Superior;
- (c) Aumentar a ligação Ensino-Investigação-Sociedade.

Tendo em conta o seu potencial espera-se, também, ao nível do Ensino Superior português, um contributo decisivo na promoção da empregabilidade e mobilidade profissional dos diplomados, nomeadamente através das seguintes concretizações: i) aumentar a oferta em aprendizagem ao longo da vida; ii) ampliar os perfis de empregabilidade ou reconversão profissional; e ainda, por último, mas não menos importante - iii) melhorar a

²⁶ Segundo dados do *EUROSTAT*, em 2001, apenas 21,5% da população portuguesa com idades compreendidas entre 25-64 anos tinha completado o Ensino Secundário, percentagem relativamente baixa quando comparada com a média na UE que é de 63,6%. No mesmo grupo etário, somente 9% dos portugueses têm pelo menos um diploma de Ensino Superior, enquanto a média dos países membros da OCDE é de 23%, destacando-se o Canadá com 43%, EUA com 38% e o Japão com 36% (OCDE, 2004).

inserção no mercado de trabalho - mediação de experiências em contexto de trabalho. Para isso, as políticas de educação superior e as políticas de formação e de aprendizagem ao longo da vida deverão ser, por um lado, orientadas e focalizadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País; e por outro, promover a empregabilidade, adaptabilidade e mobilidade profissional. Para Santos Silva (2005), o investimento estratégico na formação e na capacitação científica e tecnológica deve ser concebido sob a óptica da empregabilidade e da coesão social.

Perante o domínio expressivo que as instituições de ensino superior detêm ao nível da formação de recursos humanos, pode mesmo afirmar-se que o seu contributo mais importante para as expectativas de desenvolvimento é o que tem a ver com a qualidade com que se realiza a componente formativa e da dinâmica de inserção dos diplomados nas organizações. Neste contexto, a avaliação da qualidade surge como um referente incontornável do desempenho das instituições de ensino superior, permitindo o estímulo da qualidade e excelência, bem como o estabelecimento de *benchmarkings* decisivos para o posicionamento de Portugal na Europa, nomeadamente em relação à ciência e tecnologia, e aos painéis de inovação e de desenvolvimento empresarial.

Por conseguinte, torna-se fulcral a recolha de informação suficiente e actualizada para eventuais medidas preventivas e de planeamento, através de estudos sobre a inserção e empregabilidade dos ex-diplomados. Apesar da multidisciplinaridade de conceitos e abordagens teóricas mobilizadas para a análise desta área temática, no campo da investigação empírica, a nível nacional, destaca-se, nos últimos anos, o contributo de alguns importantes estudos de cariz sociológico. (Alves, N., 2001; Marques, A. P., 2003 e 2007; Martins, A., Arroiteia J., Gonçalves, M. e Bento, M., 2002; Alves, M. G., 2001).

A nível nacional, o Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior ²⁷ (ODES, 2001) marcou o início da recolha de dados sobre a evolução dos diplomados no mercado de trabalho português. Mais tarde, esta missão foi transferida para o Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES), organismo do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (MCIES), que publicou um estudo

²⁷ Este sistema resultou de um protocolo celebrado em 1998, entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, envolvendo quatro entidades: o Instituto para a Inovação na Formação - o INOFOR, responsável pela coordenação do estudo; 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 primeiro inquérito realizado em 2001, junto de uma amostra de diplomados de todas as áreas de formação que obtiveram o diploma no referido ano. Entre os seus objectivos destacam-se: *i*) a identificação das formas de acesso ao ensino superior e as motivações que levam os indivíduos a ingressarem nesse nível de ensino; *ii*) o conhecimento do percurso escolar dos diplomados; e por fim, *iii*) a descrição do percurso profissional dos indivíduos desde que terminaram o ensino superior.

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.

Mais recentemente destaca-se um importante estudo realizado aos diplomados que completaram a sua formação superior entre 2003 e 2007, sob o título *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior*²⁸ elaborado pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEAR) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Segundo os dados presentes neste relatório, em Dezembro de 2007, o número de pessoas com habilitação superior inscritas nos centros de emprego à procura de um primeiro emprego ou de um novo emprego era de 39 627, o que representa 4,5% do total da população com habilitação superior entre os 15 e os 64 anos residente em Portugal. Além disso, há outros aspectos importantes deste relatório que importa reter, em particular:

- Apesar da percentagem da população com habilitação superior em Portugal ter sofrido um aumento de cerca de 20%, entre 2003 e 2007, o número de pessoas com habilitação superior inscritas nos centros de emprego não variou significativamente, o que revela a capacidade do mercado de trabalho para absorver os novos diplomados.
- O número de desempregados inscritos nos centros de emprego com habilitação superior apresenta uma variação mensal entre 2003 e 2007, com um ponto mais baixo em Junho, isto é, imediatamente antes do término do curso/ ano lectivo, e um ponto mais alto em Setembro. Por sua vez, o mês de Dezembro apresenta-se como ponto intermédio deste ciclo anual.
- Os desempregados inscritos nos centros de emprego do Continente com habilitação superior apresentam alguns traços comuns: são maioritariamente mulheres (71%); estão particularmente concentrados na região Norte (41%); registam um tempo de inscrição no centro de emprego inferior a um ano (75%); e ainda, são maioritariamente jovens com idade inferior a 35 anos (75%).
- Outro aspecto a registar é que a maioria (66%) dos diplomados inscritos no IEFP, procura um novo emprego, sendo, no entanto, particularmente expressiva a situação de procura de primeiro emprego (34%).

²⁸ Tendo sido publicado oficialmente em Fevereiro de 2008, a informação presente neste relatório baseou-se nas seguintes fontes: candidatos a emprego inscritos nos centros de Emprego do IEFP e na informação dos diplomados fornecida pelos estabelecimentos de ensino superior e recolhida, anualmente, por este Gabinete.

- Considerando as profissões em particular, e reportando-nos a dados de 2007, a procura de emprego pelos desempregados com habilitação superior, tem maior expressão nas seguintes cinco categorias profissionais elencadas no Catálogo Nacional das Profissões: “Outros especialistas das profissões intelectuais e científicas (30%); “Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia” (12%); “Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares” (12%); “Profissionais de nível intermédio de ensino” (8%); “Especialistas das ciências da vida e profissionais de saúde” (8%).
- Observando mais em pormenor a situação dos inscritos nos centros de emprego do Continente, em Dezembro de 2007, com habilitação superior que têm a área de estudo identificada, verifica-se ainda que as áreas de estudo com mais inscritos há um ano ou mais são: a de Formação de Professores (20%), seguida pelas de Ciências Empresariais (17%) e pelas Ciências Sociais e do Comportamento (14%).
- Importa ainda registar que, em algumas áreas, o peso relativo dos inscritos nos centros de emprego é significativamente superior ao dos diplomados que saíram do sistema de ensino durante esse período, em particular nas áreas das Ciências Sociais e do Comportamento, que abrange cursos como Antropologia, Ciência Política, Economia, Psicologia, Sociologia, Relações Internacionais: 13% dos inscritos e 8% dos diplomados; Humanidades, que abrange cursos como Arqueologia, Filosofia, História e Línguas e Literaturas: 6,8% dos inscritos e 4,6% dos diplomados; e Serviços Sociais, que abrange cursos como Animação Sócio-Cultural, Educação Social, Política Social e Serviço Social: 4,5% dos inscritos e 2,2% dos diplomados. Contudo, importa referir que, em cada área, a situação é muito diversa entre cursos e, dentro de cada curso, entre estabelecimentos de ensino.
- Numa análise mais pormenorizada por estabelecimento/curso, verifica-se ainda que 66% dos inscritos são do ensino público e 34% do ensino privado, sendo que destes 42% diplomaram-se no ensino politécnico e 58% diplomaram-se no ensino universitário, o que revela uma contribuição relativa superior do ensino universitário para as inscrições nos centros de emprego.

Os dados proporcionados pelo relatório do GPEARl, com base no registo das inscrições nos centros de emprego do IEFp, apesar de algumas limitações em termos cronológicos, permitem aprofundar e caracterizar os problemas dos diplomados do Ensino superior, na medida em que possibilita considerar aspectos importantes como o peso do desemprego dos ex-diplomados por região, bem como os traços comuns que caracterizam este grupo, nomeadamente em relação ao género, faixa etária, situação face ao emprego e tempo de espera para a obtenção do mesmo. Além disso, permite também identificar as áreas de formação e os tipos de profissão mais frequentes entre estes desempregados. Todavia, a sua interpretação e as conclusões a retirar exigem alguns cuidados para evitar leituras erradas como, por exemplo, de que há

excesso de profissionais em determinadas áreas científicas. Apesar de tudo, com base nestes dados, bem como a sua comparação com outros estudos internacionais é possível distinguir alguns aspectos importantes, como o número reduzido de diplomados com formação mais técnica o que poderá corresponder a um défice de planeamento e monitorização da formação superior que se traduz num desajustamento entre a oferta e a procura de diplomados pelo mercado de trabalho. É expectável a continuidade da realização deste tipo de estudos²⁹ no sentido de serem percebidas as especificidades do mercado e sua capacidade de absorção de mão-de-obra qualificada, bem como definir as necessidades de qualificação específicas para a promoção do desenvolvimento do país. Para além disso, importa sinalizar atempadamente os problemas críticos para que possam ser adoptadas medidas preventivas ou de planeamento; e medidas de ampliação ou reconversão profissional que satisfaçam todos os intervenientes.

Capítulo 2: Mobilidade, redes e cooperação

A Europa atravessa transformações de uma magnitude desconhecida até ao momento. Com a Declaração de Bolonha (e as suas actividades subsequentes - o processo de Bolonha) inaugurou-se um processo de transformação das universidades na Europa que definiu uma importante mudança de paradigma assente na *Aprendizagem ao longo da vida* e que procura concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho, em estreita e necessária articulação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos.

Partindo do pressuposto que as “Universidades” constituam as bases sobre as quais se edifica a Europa, importa repensar de modo mais estratégico a missão da universidade, na medida em que esta desempenha um papel fundamental no fomento da inovação, do crescimento económico, do aumento do emprego e da produtividade. Neste contexto, as reformas no ensino superior não estão associadas só a aspectos que se prendem com o ensino, mas também com a melhoria da qualidade da investigação desenvolvida no espaço europeu. Para a concretização dos objectivos estabelecidos na *Estratégia de Lisboa* (2000) depende a operacionalização das seguintes dimensões: *i)* mobilidade dos recursos humanos de modo a facilitar a transferência de conhecimento; *ii)* maior divulgação de produtos de inovação tecnológica; *iii)* protecção das patentes; *iv)* estímulo ao investimento em I&D através de incentivos fiscais; *v)* acesso mais fácil ao

²⁹ Após a publicação deste relatório, o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), organismo do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), tem publicado semestralmente relatórios estatísticos sobre a procura de emprego dos diplomados com habilitação superior. Os últimos relatórios publicados (relativos a Junho de 2008 e Dezembro de 2008) podem ser consultados na página web: [<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/>]

financiamento da investigação; vi) criação de um método de aferição da investigação nacional e vii) definição de políticas de desenvolvimento para o sector (Santos Silva, 2005).

2.1 Mobilidade e políticas educativas na União Europeia

A problemática da internacionalização e da sua influência nos sistemas de ensino superior europeus tornou-se num tema central dos debates políticos sobre a educação nos finais do séc. XX, como já tivemos a oportunidade de expor. Com efeito, as universidades têm sido confrontadas com novos desafios como a sua internacionalização, a diversificação de ofertas de ensino e a difusão das novas tecnologias. Assim, tem emergido no domínio do ensino superior uma mudança de paradigma gerado numa aposta nas políticas de convergência europeia que configuram novas concepções sobre o seu papel na “aprendizagem ao longo da vida”. As instituições universitárias têm como desafio promover uma nova orientação que esteja em harmonização com os interesses da nova ordem mundial, quer através da investigação científica, quer na formação de profissionais exigidos pelo mercado de trabalho. A descentralização da gestão, a flexibilidade dos currículos, a formação profissional, a investigação aplicada e o intercâmbio com empresas (*e.g.*, através da transferência de investigação e recursos humanos), são algumas das mudanças que obrigam a adaptá-la a uma conjuntura económica assente em respostas imediatas a problemas cada vez mais complexos (Zabalza, 2000).

Neste contexto de importância estratégica da qualidade e da competitividade, as universidades foram obrigadas a reconsiderar a questão académica e a planearem uma profunda reforma, em que foram identificados um conjunto de obstáculos estruturais no seio do ensino superior europeu. Entre alguns dos problemas identificados, poderão apontar-se os seguintes: (i) a falta de regulamentação da educação nos tratados da União Europeia que colocou os sistemas de educação superior à margem da integração europeia, provocando alguns problemas como a falta de comparabilidade dos sistemas universitários, o excessivo controlo das ofertas (facto que explica o número reduzido de experiências de mobilidade de estudantes e diplomados na Europa) e a ausência de acreditação internacional; (ii) a fraca ligação da universidade com a sociedade em geral; (iii) o insuficiente financiamento de natureza privada; (iv) a rigidez estrutural da organização universitária (*e.g.*, carácter público, docentes do quadro permanente, entre outros) que colide com uma forma de gestão orientada para o desenvolvimento num contexto cada vez mais competitivo; e, por fim, (v) o desajustamento das ofertas de ensino (ainda muito relacionada com sociedade industrial) às necessidades do mercado de trabalho (mais orientada para a sociedade e economia do conhecimento).

Efectivamente, estes obstáculos contribuíram para que, nos últimos anos, o ensino superior europeu perdesse alguma competitividade e atractividade a nível internacional para os estudantes de graduação da Europa e de outros países, nomeadamente quando comparado com os Estados Unidos. O mesmo se passa ao nível das pós-graduações, quando se constata que os diplomados europeus também preferem, em grande medida, estudar nos EUA, o que se traduz numa elevada probabilidade de permanecer nesse país por vários anos. Na verdade, os recursos financeiros dedicados à investigação nos EUA (correspondem a 2,8% do PIB comparativamente ao 1,8% da UE) permitem explicar, em grande medida, a grande atractividade das universidades americanas para os jovens investigadores, o que, por sua vez, acaba por afectar negativamente tanto a mobilidade interna como a produção de conhecimentos no contexto europeu.

A importância atribuída ao conhecimento e à internacionalização nas políticas educativas europeias traduziu-se numa verdadeira mudança de paradigma na Europa, na qual os recursos cognitivos se situam no centro da actividade humana e na dinâmica social. Confrontados com estas alterações, serão os sistemas de educação e formação europeus capazes de dar resposta às necessidades do mercado e às exigências de uma sociedade e economia cada vez mais assentes no conhecimento? A sua actuação será estruturante para a edificação de um *Espaço Europeu do Ensino Superior* coeso, competitivo e atractivo para docentes e alunos europeus e de outros países? Será que comparativamente ao EUA, ao Japão e a outras economias emergentes, as universidades europeias conseguirão captar maior investimento estrangeiro? Conseguirá a Europa através destas políticas atingir o patamar de excelência no conhecimento e inovação que, por sua vez, permita melhorar os níveis e condições de empregabilidade dos diplomados?

De seguida analisaremos a *Declaração de Bolonha* enquanto registo formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência europeia no ensino superior europeu através de uma resposta aos desafios da globalização da economia.

2.1.1 Processo de Bolonha

Com mais ou menos intensidade, iniciou-se um processo de renovação nas universidades sob a orientação dos dirigentes políticos da União Europeia. Preocupados com os problemas que fustigavam o ensino superior os ministros da educação europeus iniciaram um projecto de configuração de um espaço comum para o

ensino superior europeu³⁰ capaz de responder com transparência, compatibilidade e flexibilidade às exigências da educação a este nível de ensino. Assim, a criação do *Espaço Europeu do Ensino Superior* (EEES) surge incontornavelmente ligado à Declaração de Bolonha (1999) ao estabelecer a necessidade de promover uma maior mobilidade de estudantes, docentes e investigadores. Para alcançar estes resultados o ensino superior deveria disponibilizar uma oferta formativa mais competitiva, capaz de responder com eficácia aos desafios da globalização e que servisse de alicerce para a construção de uma comunidade europeia de cidadãos (COM, 2003). O fortalecimento da dimensão europeia do ensino superior encontra assim na mobilidade dos cidadãos europeus um dos seus eixos estruturantes.

O *Plano de Acção para as Competências e a Mobilidade* apresentado pela Comissão Europeia, em 2002, vem reforçar a ideia de que a mobilidade é um dos factores essenciais para conseguir uma economia do conhecimento mais dinâmica e coesa. Baseado nas conclusões da *Task Force de Alto Nível sobre competências e mobilidade* (2001), este documento revela três problemas importantes: *i*) a necessidade de adaptar os sistemas de educação e formação ao mercado de trabalho, o impulso da aprendizagem permanente e a aquisição de capacidades (especialmente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, a melhoria dos sistemas de reconhecimento de qualificações; *ii*) os baixos níveis de mobilidade geográfica e os obstáculos relacionados com a língua, as circunstâncias familiares; e por último, *iii*) a dificuldade de acesso à informação sobre mobilidade. Trata-se de um plano de acção que avança com uma visão política para promover os recursos humanos no espaço europeu, em conformidade com as metas de Lisboa, criando oportunidades para os cidadãos que se deslocam na União por motivos educativos ou profissionais e facilitando-lhes o aproveitamento pleno das vantagens da integração europeia, nomeadamente do Mercado Único Europeu. “Mais mobilidade no mercado de trabalho”, seja ela entre empregos ou entre Estados-Membros, é um propósito que integra este objectivo, sendo o reforço das competências e a eliminação das barreiras à mobilidade essenciais neste contexto. As acções a empreender terão de ser coordenadas e coerentes com os processos estabelecidos para a Estratégia Europeia de Emprego (COM, 2002).

Ao nível do ensino superior, a internacionalização da docência e da investigação requer das Universidades europeias a capacidade de proceder às adaptações necessárias em termos de estruturas, programas de mobilidade de estudos e métodos de gestão. Perante um contexto cada vez mais globalizado, as

³⁰ Esta intenção está presente na Declaração de Bolonha, em que se defende a criação de uma “área de Educação Superior, como elemento-chave para promover a mobilidade dos cidadãos e capacidade de obtenção de emprego e desenvolvimento geral do continente”.

universidades deveriam ser capazes de criar e participar em redes a nível nacional e internacional. Para tal, torna-se crucial que estas concretizem os seguintes objectivos específicos:

- (a) Promover a mobilidade de estudantes e professores;
- (b) Desenvolver cursos de pós-graduação em co-tutela ou rede;
- (c) Desenvolver projectos de investigação em parceria.

Num contexto mais internacional do que nunca, caracterizado pela promoção da mobilidade de estudantes e professores, pelo reconhecimento dos títulos e dos diplomas e a sua comparação, apresenta-se como necessária uma maior harmonização e convergência das políticas nacionais do ensino superior. Como elemento chave neste processo, a *Declaração de Bolonha* de 19 de Junho de 1999³¹ tem ocupado o centro de todos os debates sobre os problemas do ensino superior. Vários autores consideram que o fenómeno mais expressivo que hoje ocorre na Europa e talvez mesmo no mundo todo, em termos de educação superior, é, em verdade, o processo decorrente da *Declaração de Bolonha* (Dias Sobrinho, 2005). Os seus objectivos são ambiciosos. Estes podem ser resumidos em três orientações fundamentais: transparência, mobilidade e qualidade.

No essencial, a *Declaração de Bolonha* incorpora um acordo “(...) que contém como objectivo central o estabelecimento até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados” (Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro). Por conseguinte, a *Declaração de Bolonha*, ou mais correctamente, o Processo de Bolonha, não deve ser interpretado como desligado de todo um contexto de mudança que se pretende promover no espaço europeu, representando mesmo “(...) um vector determinante para o cumprimento da Estratégia de Lisboa para 2010, aprovada em Março de 2000 pelos presidentes e chefes de governo dos países da União Europeia, que visa tornar a Europa, até 2010, o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro). Da mesma forma, a declaração estabelece que até ao ano 2010 deverá ser consolidado o Espaço Europeu do Ensino Superior, com a finalidade de alcançar três objectivos:

³¹ O chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, tendo sido subscrita inicialmente por 29 Estados Europeus (entre os quais o Estado Português), actualmente já conta com a subscrição de 45 países (não somente dos ministros da UE mas também de outros países europeus). Este documento define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior.

- i. Aumentar a competitividade e atractividade a nível internacional do ensino superior europeu;
- ii. Melhorar a adaptação da formação dos diplomados europeus às demandas do mercado de trabalho;
- iii. Desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e diplomados;

Perante estes objectivos, foram definidas algumas metas estratégicas, constantes na Declaração, às quais se acrescem outras resultantes da reunião dos Ministros da Educação em Praga (2001) e da reunião dos Ministros de Ensino Superior em Berlim (2003):

- Adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma;
- Adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos;
- Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino frequentada e do país de localização da mesma;
- Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
- Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
- Incremento da dimensão europeia do ensino superior.
- Promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
- Promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior;
- A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa e melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu.
- O alargamento do actual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade tanto ao nível do doutoramento como do pós-doutoramento. As instituições devem assim procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

Apesar de salvaguardar as especificidades nacionais, este processo preconiza a possibilidade de um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade da União Europeia. Isto pressupõe uma visão integrada, na qual as instituições de ensino

superior passem a funcionar num espaço aberto antecipadamente delineado e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos previamente definidos. Deste modo, preconiza-se ao nível do ensino superior uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para as várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos.

Na verdade, a melhoria da qualidade do ensino e a empregabilidade dos diplomados são as duas motivações mais frequentemente associadas ao processo de Bolonha. Inevitavelmente, o novo significado do termo empregabilidade tornou-se num dos temas mais debatidos em todos os países que aderiram a este novo processo de reforma do ensino superior. Se é inequívoco que, para as universidades, este conceito significa a aquisição de competências de inovação e de liderança que são importantes quer no domínio académico, quer no mercado de trabalho, o mesmo não se passa com a escolha da melhor organização curricular. Assim, por um lado, existe uma visão consecutiva que distingue as competências mais associadas com a qualidade académica das que favorecem a empregabilidade, associando mais estas últimas à licenciatura e as competências académicas ao mestrado; por outro, existe uma visão integrada que defende que a qualidade académica e a empregabilidade são especificações das mesmas competências técnico-científicas que poderão ser úteis quer no mundo académico, quer para o mercado de trabalho. Estas competências poderão ser desenvolvidas tanto ao nível da licenciatura como do mestrado, embora com diferentes especializações.

Assim, reafirma-se a necessidade de desenvolver a Europa, fortalecendo a sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica, bem como assegurar a atractividade do ensino superior europeu tanto quanto as suas tradições culturais. Em suma, aumentar a atractividade e a aplicabilidade do ensino superior para o desenvolvimento da sociedade em sentido mais amplo são os princípios que inspiraram a *Declaração de Bolonha*. Com base nestes princípios, percebe-se que a dimensão europeia do ensino superior, que se vinha a desenvolver de forma limitada perante a subordinação ao princípio da subsidiariedade, teve na Declaração de Bolonha uma nova perspectiva e um grande impulso, na medida em que o alinhamento voluntário de políticas nacionais por parte dos Governos trouxe para a dimensão política europeia questões cujo tratamento e decisão são de âmbito nacional. Deu-se, assim, um grande salto *qualitativo* na cooperação e interligação entre os diversos sistemas nacionais de ensino superior, originando um processo dinâmico de reflexão, debate e acção que tem vindo a actuar como catalisador das reformas nacionais em curso na grande maioria dos países signatários.

Dar resposta às fundamentadas preocupações quanto à relevância da educação superior na empregabilidade dos seus diplomados, sem comprometer a perspectiva de mais longo prazo que é própria das instituições de ensino superior e, em particular, das universidades, poderá ser o desafio mais importante e o factor-chave para o sucesso das reformas previstas no processo de Bolonha. Por isso, a aposta sustentada na mobilidade, na qualidade do ensino e na promoção do emprego para os diplomados têm de continuar a fazer parte dos objectivos centrais das reformas do ensino superior. Importa, contudo, não esquecer que a articulação entre a qualidade académica e a empregabilidade nas instituições do ensino superior dependerão, em grande parte, do seu posicionamento na Europa e no mundo.

2.1.2 Brain circulation no ensino superior

Como se adiantou, foi no âmbito da *Estratégia de Lisboa* (2000), que a Europa do Conhecimento se tornou no pilar da competitividade europeia, obrigando a um modelo renovado e reforçado de colaboração intensa entre Educação, Investigação e Inovação, no qual a mobilidade dos cidadãos se assume como elemento vital. Com o objectivo de criar um *Espaço Europeu do Ensino Superior* (EEES), em 2010, e um *Espaço Europeu da Investigação* (EEI), há um movimento europeu de modernização estrutural das universidades, onde a mobilidade de estudantes, professores e investigadores e o diálogo entre os diferentes sistemas de investigação europeus tornaram-se condição *sine qua non* para a agenda de modernização e competitividade europeias.

Não obstante a compreensão e explicação do fenómeno de “fuga dos cérebros” - *brain drain* - nos últimos anos começou a perceber-se um grande interesse por parte da União Europeia em atrair estudantes e recursos humanos qualificados que permitissem canalizar os fluxos de conhecimentos e experiências para o espaço europeu. Em contraste com a tradicional visão de *brain drain surge*, assim, na Europa uma nova perspectiva, denominada de “evasão de cérebros” (*brain gain*) que enfatiza os impactos positivos que os recursos humanos altamente qualificados podem gerar nos países de origem, nomeadamente através da criação de redes que promovam intercâmbios, programas que fomentem a cooperação ou a circulação de conhecimento que impulsionem a formação de capital humano nestes países (Meyer, 2001).

Paralelamente ao conceito de *brain gain* foram surgindo outras denominações para definir positivamente este fenómeno, como, por exemplo, o conceito de *brain exchange* (Salt, 1997) que permite descrever os intercâmbios e os fluxos de experiências e conhecimentos entre os países de origem e os de destino, em

benefício mútuo. A ideia de que os novos movimentos de “cérebros” constituem mais um *brain exchange* ou, no mesmo sentido, *brain circulation* ou *skill exchange*, do que um *brain drain* decorre directamente, do trabalho de Salt (1983/ 84, 1988, 1992 e 1997; Salt e Ford, 1993; entre outros). Para este autor, os novos fluxos migratórios de agentes qualificados passaram de um estatuto de “permanência” para um estatuto temporário ou de circulação. O novo enquadramento conceptual europeu sobre mobilidade de recursos humanos tende a abandonar os pressupostos lineares inerentes ao conceito de fuga de cérebros e a abordar a mobilidade como um fenómeno complexo e multidimensional. A mobilidade passa a ser encarada no contexto dos processos transnacionais de circulação do conhecimento.

Numa visão mais abrangente, o conceito de *brain circulation* refere-se a um ciclo que começa quando um recurso humano qualificado vai para um país estrangeiro, principalmente para estudar, em seguida, este trabalha no país de acolhimento e, eventualmente, retorna ao seu país de origem com as experiências e conhecimentos adquiridos (Johnson e Regets, 1998; Cervantes e Guellec, 2002). Independentemente do conceito ou abordagem, a análise da mobilidade dos estudantes tem preocupado vários autores. Em particular: saber se a mobilidade de estudantes universitários que, em princípio, é uma migração temporária, podia reverter-se num processo de migração permanente ou numa “evasão de cérebros” (*brain drain*) ou ainda, num momento posterior, desencadear uma “circulação de cérebros” (*brain circulation*). Este tipo de migração circular tem sido abordado em vários estudos (Kritz e Caces, 1992) e é muitas vezes encarada como uma mobilidade positiva que gera transferência de conhecimento. Portanto, a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores no ensino superior europeu, para além de promover o intercâmbio e a circulação de cérebros, de ciência e tecnologia, poderá ser crucial não só para a criação de redes importantes na sociedade da informação e do conhecimento, mas também para o fortalecimento de relações bilaterais ou multilaterais entre instituições/ países.

Refira-se a este propósito que a importância da mobilidade e da internacionalização no ensino superior já tinha sido anteriormente anunciada por Houssiaux (1968). O seu texto, integrado no livro de Adams sobre *brain drain*, no qual o autor estuda os problemas migratórios do Mercado Comum Europeu da época, não deixa de ter uma surpreendente actualidade. A ideia de que os sistemas nacionais de educação eram muito variáveis deveria, segundo o autor, dar lugar a alguma harmonização devido a uma melhor “afecção dos recursos”, da convergência da solicitação da procura e ao interesse (sobretudo económico) de uma maior mobilidade de estudantes. Em contrapartida, a possibilidade de algum *brain drain* interno à Comunidade, incluindo o desfasamento entre locais de produção e formação, deveria ser prevenida através de “sistemas de

compensação” e de “incentivo” adequados. Apesar de subvalorizar, aparentemente, o papel das culturas e fronteiras nacionais, o texto de Houssiaux revela bem o papel dos mecanismos económicos e institucionais de integração, ligados aos ideais de “construção europeia”, na mobilidade dos recursos qualificados (in Peixoto, 1998).

Na actualidade, um dos objectivos mais importantes e visíveis da reforma no ensino superior europeu, juntamente com um novo enquadramento legal da livre circulação de profissionais, é aumentar a competitividade da Europa na oferta de serviços educacionais, pois, essa é uma invejável fonte de rendimentos económicos e, ao mesmo tempo, de fortalecimento político e cultural. Daí percebe-se a importância atribuída à competitividade e a instâncias, programas e mecanismos objectivos e padronizados de controlo que regulem internacionalmente o livre comércio da educação e mobilidade no contexto europeu.

De forma evidente, a mobilidade e os intercâmbios de estudantes, professores e investigadores são assumidos pelas políticas educativas europeias como elementos-chave para a atractividade e competitividade dos seus sistemas de ensino superior. Ao incentivar os movimentos circulatorios no contexto europeu, através de programas específicos, pretende-se criar sinergias entre instituições do ensino superior capazes de gerar um aumento substancial da “circulação física e virtual de cérebros” numa sociedade de profissões e empregos do conhecimento. Apesar dos custos económicos e financeiros associados a estes programas, a União Europeia tem prosseguido esforços no sentido de incentivar e aumentar a sua participação. A harmonização dos sistemas de avaliação e qualificação que asseguram o reconhecimento dos diplomas académicos no espaço europeu constitui um passo de gigante para alcançar este objectivo.

2.2 Programas e instrumentos para a mobilidade no ensino superior europeu

Num esforço de harmonização, as políticas europeias têm sido fortemente orientadas para a promoção da mobilidade estudantil e académica dentro da Europa. De facto, a mobilidade transnacional na educação, o seu reforço e melhoria *qualitativa* têm assumido um papel cada vez mais importante na modernização dos sistemas de educação e formação na Europa, de tal forma que esta se tornou na vertente para a educação e formação da *Estratégia de Lisboa*³², sendo um elemento integrante da liberdade de circulação das pessoas e um dos principais objectivos da acção da União Europeia no domínio da educação (COM, 2005). Esta apresenta-se como uma das principais dimensões, se não mesmo a mais concreta e produtiva, para a

³² Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2005.

construção de uma cidadania europeia que se deseja mais participada e mais activa. Por conseguinte, a construção de um autêntico espaço europeu do conhecimento e da aprendizagem que seja atractivo para os seus cidadãos e para o resto do mundo, continua a ser um enorme desafio e a exigir que se criem instrumentos de apoio à concretização da mobilidade europeia de estudantes e professores (COM, 2004).

Há boas razões para acreditar que a mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior foi, nas últimas duas décadas, através do sub-programa *Erasmus* (1987-2007), uma das mais importantes fontes do processo da construção europeia. Desde o seu lançamento, mais de um milhão de estudantes beneficiaram da Acção *ERASMUS*³³ e cerca de 12 000 professores participaram todos os anos em acções de mobilidade (COM, 2003). Em seguida, são apresentados os principais programas e instrumentos criados para assegurar o reconhecimento das competências e qualificações obtidas em Instituições do Ensino Superior de outros Estados-Membros, nomeadamente o Sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), a estrutura de graus em ciclos e o Suplemento ao Diploma.

2.2.1 Mobilidade estudantil: a acção ERASMUS

Como estímulo à mobilidade, a Comissão Europeia criou, em 1987, integrada no Programa Sócrates, a acção *ERASMUS (European Action Échème for the Mobility of University Students)*³⁴ que permite a criação de condições favoráveis à mobilidade tanto de estudantes como de professores. Aos estudantes é-lhes permitido beneficiar, do ponto de vista linguístico, cultural e educativo, do contacto com outros países europeus e com os respectivos sistemas de ensino, nas suas áreas de estudo. Aos professores é-lhes proporcionado a oportunidade de valorização pessoal e profissional. Trata-se de um programa sectorial que diz respeito ao ensino superior formal, bem como a educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação, incluindo os estudos de doutoramento. Em termos concretos, esta acção visa atingir dois objectivos específicos: *i)* apoiar a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior; e *ii)* reforçar o contributo do ensino superior e do ensino profissional avançado para o processo de inovação.

³³ Em 2002, esta Acção deu apoio à mobilidade de cerca de 115 000 estudantes, o que representa perto de 1% do total da população anual total de estudantes do ensino superior na Europa (Com, 2004, 21 final, de 23.01.2004).

³⁴ Em 1987, foi criado o programa ERASMUS que mobilizou até hoje mais de um milhão de estudantes europeus. Por meio desse programa é concedido apoio económico aos estudantes que desejam estudar durante um semestre lectivo em outro país da UE. Esse apoio não cobre todos os gastos, porém o que torna o programa atractivo é o facto de as instituições que recebem os estudantes terem a obrigação de tratá-los como seus próprios estudantes e facilitar-lhes a integração na instituição. Em contrapartida, a instituição de origem tem a obrigação de reconhecer os créditos de disciplinas/ cursos concluídos naquele semestre na universidade estrangeira.

Actualmente, o sub-programa ERASMUS³⁵ tornou-se no fio condutor para a modernização do ensino superior na Europa, tendo inspirado a criação do Processo de Bolonha como foi atrás referenciado. Nas palavras de Jean Figel "Erasmus tem sido e continua a ser um factor fundamental para a internacionalização e de algum modo "europeização" dos sistemas de ensino superior³⁶". Na verdade, pode dizer-se que, durante vinte anos, o programa Erasmus tem sido uma história de sucesso.

Em termos operacionais, estabeleceu-se para este programa um conjunto de objectivos cuja prioridade é melhorar, reforçar e desenvolver:

- a mobilidade (incluindo a respectiva qualidade), que deverá atingir três milhões de pessoas até 2012;
- as acções de cooperação entre estabelecimentos de ensino superior e entre estes e as empresas em termos quantitativos (incluindo a respectiva qualidade);
- a transparência e a compatibilidade entre as qualificações obtidas;
- as práticas inovadoras e sua transferência entre países;
- o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC.

Em termos específicos, o programa *Erasmus* suporta as seguintes acções:

- Mobilidade de estudantes (estudos, formações ou estágios), do pessoal docente e de outro pessoal em estabelecimentos de ensino superior e de pessoal das empresas, para efeitos de ensino ou formação, os programas intensivos Erasmus organizados a nível multilateral, bem como a ajuda a estabelecimentos de origem e de acolhimento, tendo em vista garantir a qualidade da mobilidade. As acções de mobilidade representam, pelo menos, 80% do montante atribuído a este programa.
- Os projectos multilaterais centrados na inovação, na experimentação e no intercâmbio de boas práticas.
- As redes multilaterais, como as *redes temáticas Erasmus*, geridas por consórcios de estabelecimentos de ensino superior e que representem uma disciplina ou um domínio interdisciplinar.
- As medidas de acompanhamento ao programa para avaliar e monitorizar os resultados alcançados.

O sucesso alcançado com este programa de intercâmbio de estudantes e a necessidade de ampliar a mobilidade na União Europeia criaram as condições favoráveis para a elaboração de um novo programa de intercâmbio, não restrito aos cidadãos europeus. Trata-se do programa ERASMUS Mundus (2004-2008), cujo objectivo é realizar o intercâmbio de estudantes de todo o mundo mediante apoio financeiro para fazer cursos

35 Actualmente, o Programa Erasmus é um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, que teve início no dia 01 de Janeiro de 2007 e termina a 31 de Dezembro de 2013. Durante este período o Programa Erasmus pretende: i) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e das possibilidades por ela conferidas; ii) Reforçar a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa e a cidadania europeia; iii) Promover a criatividade, a competitividade e a empregabilidade; iv) Aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; v) Promover a aprendizagem e a diversidade das línguas; vi) Explorar os resultados, os produtos e os processos inovadores.

36 Jan Figel, European Commissioner for Education, Training, Culture, and Multilingualism, 2007, in *Forward to Erasmus Success Story brochure*, p.1

de segundo ciclo nas universidades europeias ou em universidades associadas de outros países³⁷. Este programa visa incentivar o estabelecimento de relações estruturadas entre os cursos *master Erasmus Mundus* e instituições de ensino superior de países de fora do bloco da UE, visando a mobilidade externa de estudantes e académicos que participem no programa.

2.2.2 Mobilidade de investigadores: 7º PQ - programa “People”

Na tentativa de impulsionar as carreiras de investigação na Europa, o programa específico “People” - integrado no 7º Programa-Quadro da União Europeia - dedicado aos recursos humanos em investigação – pretende desenvolver um mercado laboral aberto para os investigadores através de acções específicas de apoio à mobilidade de investigadores e ao seu conhecimento. Para tal, mobiliza recursos financeiros destinados a melhorar as perspectivas de carreira dos investigadores na Europa e a atrair mais jovens investigadores de qualidade, incentivando a formação e a mobilidade do pessoal de investigação na Europa, aproveitando todo o seu potencial. Este programa é implementado através de um conjunto coerente de acções *Marie Curie*³⁸ que oferece, desde há vários anos, possibilidades de mobilidade e formação aos investigadores europeus. Ao assumir como prioridade tratar de questões dos recursos humanos na investigação, este programa incide, sobretudo, em três linhas de acção:

- Mobilidade Estratégia para ajudar a criar um ambiente de “mobilidade amigável”, tanto transnacional como intersectorial;
- Reforço da profissão e da carreira dos investigadores;
- Investimentos financeiros em investigadores, formação, mobilidade e progressão na carreira.

Percebe-se, assim, neste programa uma estratégia destinada a favorecer a mobilidade dos investigadores no *Espaço Europeu da Investigação* (EEI), a fim de desenvolver, atrair e fixar recursos humanos adequados em investigação. O seu objectivo é promover a inovação, competência e excelência em investigação, através do lançamento de acções para execução imediata, da criação de uma dinâmica para um maior desenvolvimento do ambiente supramencionado e da identificação de formas de apoio financeiro por parte dos diversos

³⁷ Está prevista uma dotação financeira para o programa ERASMUS Mundus 2000-2004 que poderá alcançar o valor de 230 milhões de euros.

³⁸ No âmbito da Estratégia de Mobilidade de Investigadores, inserida no espaço europeu de investigação, a Comissão Europeia lançou, em 2004 a Rede Europeia de Centros de Mobilidade (ERA-MORE) e que recentemente mudou de denominação para: *The Euraxess Services Network* (*Euraxess*). A rede Euraxess, engloba cerca de 200 Centros em 32 países e apoia os investigadores nas suas deslocações para o estrangeiro. Na criação desta rede, a Comissão Europeia desenvolveu o Portal Europeu da Mobilidade de Investigadores criado para facilitar aos investigadores o acesso à informação como: ofertas e pedidos de empregos científicos, bolsas de investigação e subsídios, informações práticas e os portais nacionais ligados ao portal europeu da mobilidade de investigadores. Disponível em <http://ec.europa.eu/euraxess>
Em Portugal, foi criado o Portal Português da Mobilidade de Investigadores para aqueles interessados em desenvolver a sua investigação no país. Os investigadores poderão encontrar, neste portal, anúncios de oportunidades de investigação e outra informação relevante sobre as condições de vida e de trabalho. Disponível em <http://www.eracareers.pt/>

intervenientes envolvidos. É dada especial atenção ao incentivo à mobilidade intersectorial, ou seja, entre o meio empresarial e o meio académico e vice-versa.

Alicerçado em objectivos estratégicos de reforçar quantitativa e qualitativamente o potencial humano em investigação e tecnologia na Europa, este programa desenvolve acções como: *i)* a formação inicial de investigadores, através das Redes *Marie Curie*; *ii)* a formação ao longo da vida e desenvolvimento na carreira de investigadores experientes; *iii)* as parcerias entre a indústria e estabelecimentos de ensino; e *iv)* as acções específicas para apoio à criação de um mercado de trabalho para investigadores europeus, através do financiamento de bolsas internacionais de entrada e de saída e a criação de parcerias que promovam a troca de investigadores.

2.2.3 Reconhecimento de diplomas e graus académicos

Apesar do incontestável sucesso alcançado pelo programa ERASMUS, os dados acerca da mobilidade de estudantes e professores demonstram ainda uma participação insuficiente³⁹ Este facto fica a dever-se, em grande parte, à existência de entraves burocráticos de natureza legal e administrativa, bem como a condicionalismos económicos, sociais, culturais e linguísticos. Assim, durante muitos anos, prevaleceram na Europa inúmeros obstáculos que impediram um maior acesso à mobilidade na área da Educação, nomeadamente ao nível da protecção social, fiscalidade e reconhecimento dos períodos de estudos, diplomas e habilitações para fins académicos ou profissionais. (COM, 2004).

O processo de reconhecimento dos diplomas académicos na UE tem sido um processo complexo. O desequilíbrio existente, durante as primeiras décadas, entre os objectivos económicos (os únicos de competência comunitária) e as outras áreas de actuação é a principal razão para explicar o carácter tardio das políticas de reconhecimento de diplomas para efeitos académicos.

³⁹ Em 2006, o número de estudantes que beneficiaram do programa *Erasmus* corresponde a 150 000 estudantes que representa menos de 1% da população estudantil da União Europeia. Os dados de 2002 apresentam apenas 40 000 participantes no programa *Leonardo da Vinci* (estágios para recém-licenciados em empresas e instituições fora do país de origem), sendo o seu objectivo atingir 80 000 até 2013. Também no mesmo período, 55 000 professores foram abrangidos pelo programa *Comenius* (intercâmbio de professores do ensino secundário).

As políticas nesta área foram iniciadas nos anos 70: um programa-piloto relativo à educação adoptado em 1976 contém o primeiro conjunto de medidas concretas⁴⁰. Entre os seus objectivos destacam-se o aumento da correspondência entre os sistemas educativos europeus (onde se previa o melhor conhecimento conjunto dos sistemas de educação, a necessidade de intercâmbio e mobilidade de alunos e professores e a maior facilidade de reconhecimento de períodos de estudo no estrangeiro), a maior cooperação na área do ensino superior (incluindo a livre circulação e a mobilidade de professores, estudantes e investigadores e melhores possibilidades de reconhecimento académico de diplomas, períodos de estudo e estudos efectuados) e a reunião de documentação e estatísticas no domínio da educação (incluindo a criação de centros de informação sobre os sistemas de educação na Comunidade).

Foi, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 80 que foi desenvolvida a maior parte das formas de reconhecimento de diplomas e períodos de estudo para fins académicos que ainda hoje existem, com destaque para os programas de mobilidade de estudantes (CCE, 1994; Pertek, 1992; Adam *et al.*, 1994; Peixoto, 1996)⁴¹. Desde então já foram registados alguns avanços e recuos no esforço de construção de convergências no ensino superior europeu, mas foi sobretudo com o Processo de *Bolonha* que foram adoptados, em 2003, alguns dos mais importantes instrumentos para a eliminação dos obstáculos à mobilidade na Europa e que são três: o Suplemento do diploma, o Sistema europeu de transferência de créditos (ECTS - *European Credit Transfer System*) e a estrutura dos graus em ciclos.

Considerando que a mobilidade está no cerne do processo de *Bolonha* e é um dos princípios basilares do *Espaço Europeu do Ensino Superior*, usando as palavras de Teichler (2007) “poderíamos argumentar que tanto a mobilidade dos estudantes como a mobilidade dos profissionais altamente qualificados na Europa poderia ter deixado de ser uma rara excepção para tornar-se numa entre muitas opções, mas certamente não estava a caminho de se tornar um fenómeno frequente que uma grande reforma do ensino superior como

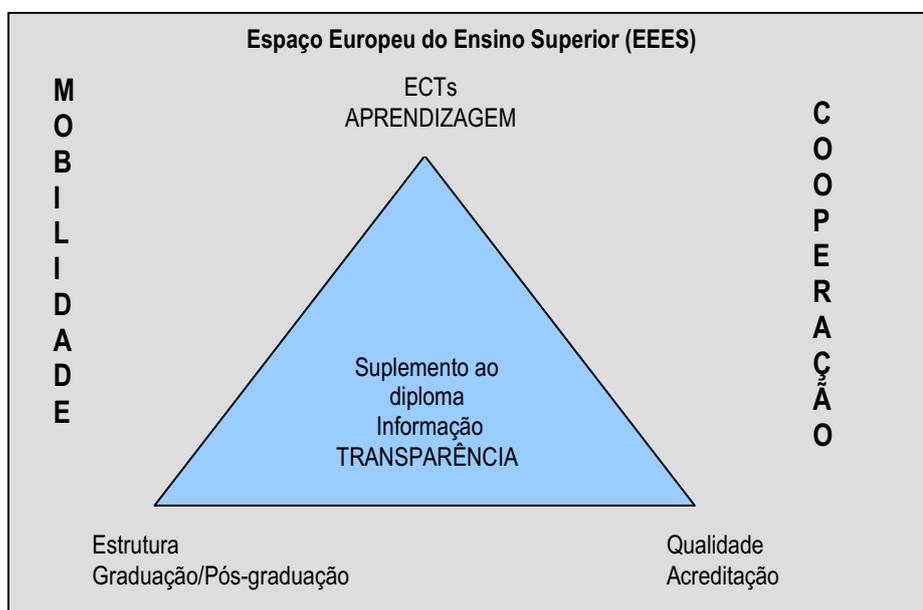
40 A Comunidade Europeia desenvolveu o seu primeiro programa de acção educativa, apoiada na Resolução dos Ministros da Educação de 9 de Fevereiro de 1976. Para os autores Teichler e Dalichow, autores do Relatório de 1986, intitulado ‘Educação Superior na Comunidade Europeia: Reconhecimento de Estudos na Comunidade Europeia’, o Programa de Acção de 1976 surgiu como uma ‘pedra de toque’ da Política Educativa Europeia. Este programa de acção baseou-se simultaneamente, em princípios como a cooperação e a diversidade enunciados na Resolução de 1974, bem como na resolução de 1976, documento que estabelece os meios adequados à sua implementação. De facto, este programa consolidou aquilo a que NEAVE (1984) intitulou como carácter dualista da cooperação educativa na Comunidade Europeia. Assim, a dualidade sugerida pelos termos ‘cooperação’ e ‘diversidade’ consubstanciava-se numa dicotomia entre as acções que seriam coordenadas a nível comunitário e as conduzidas a nível nacional. Assim, o sistema de cooperação instituído no programa de acção de 1976 iria ser mais tarde incrementado de forma a expandir a face educativa da CE, através de programas de acção, tais como: ERASMUS, COMETT, TEMPUS, LINGUA. Igualmente importante, o referido programa de acção instituiu as bases que permitiram o estabelecimento do EURIDICE (Sistema de Informação da CE) que funcionava como instituição rede e como ponto de interconexão de informações e experiências.

⁴¹O Decreto-Lei nº283/83, de 21 de Junho, é o primeiro texto legal português a estabelecer os termos em que pode ser requerida a equivalência de habilitações estrangeiras de nível superior para fins académicos. Nos últimos anos foram introduzidos vários diplomas como o Dec-Lei 93/ 96 de 16 de Julho, relativo ao Instituto Universitário Europeu de Florença e o Dec-Lei 216/97, de 18 de Agosto que cria a figura dos registos de doutoramento.

Processo de Bolonha, foi necessária para o bem de todos os estudantes e das suas futuras carreiras". Torna-se, assim, evidente que a Declaração de Bolonha não se destina apenas a uma minoria de dois ou três por cento dos estudantes e diplomados. Em vez disso, o que Bolonha propõe é a "massificação" da mobilidade, tal como tem sido afirmada com insistência em todas as declarações emitidas pelos ministros europeus da educação desde a Declaração Sorbonne em 1998.

Como já vimos, uma das grandes metas do processo de Bolonha é o desenvolvimento da mobilidade interna e externa para estudantes e docentes do ensino superior. Essa proposta parte de dois pressupostos. O primeiro, que um amplo mercado competitivo para a educação superior servirá para melhorar a qualidade das instituições europeias; e o segundo, que é necessário desenvolver a cidadania europeia por meio do profundo conhecimento de outros países e culturas. Para a sua viabilidade, torna-se necessário que as estruturas educativas nos diferentes países sejam passíveis de comparação a fim de tornar possível o reconhecimento de cursos concluídos noutro país. Neste caso, respeitar a diversidade significa que a comparação deve ser baseada num modelo de convergência flexível que reconheça quer os conhecimentos básicos transmitidos por outros sistemas educativos, quer a qualidade de outras instituições (cf. Figura 1).

Figura 1 - Modelo de convergência europeu para o Ensino Superior



Fonte: Elaboração com base nos princípios de Bolonha (2008)

Um dos eixos mais importantes dos debates sobre a mobilidade no espaço europeu diz respeito ao mercado de trabalho. Para fomentar a mobilidade de pessoas e qualificações torna-se crucial a construção de um espaço real onde as certificações de cada indivíduo de cada país participante sejam reconhecidas em qualquer dos outros países. Desta forma incentiva-se a livre circulação de pessoas e de capitais (neste caso, do capital intelectual), objectivo sempre presente no processo de construção europeia.

Por sua vez, o instrumento de mobilidade mais importante para tornar praticável o currículo de dimensão continental, consiste no Sistema Europeu de Créditos Transferíveis (2003), que é uma espécie de “moeda única” da educação superior da Comunidade Europeia. Trata-se de um instrumento de validação dos diplomas académicos, que permite que os créditos e diplomas obtidos pelos estudantes em qualquer dos países associados ao processo de Bolonha sejam plenamente reconhecidos e gerem os respectivos efeitos⁴². O Sistema ECTS constitui um dos instrumentos mais relevantes da política europeia de evolução do paradigma formativo ao permitir a transferência transparente de créditos e a sua acumulação progressiva⁴³.

Assim, para assegurar um mínimo de harmonia e operatividade ao sistema, este processo estabeleceu que para os países aderentes (o que inclui os 27 países da União e os restantes países subscritores) o ensino superior deixa de ser comparado por títulos académicos (por vezes sem possuírem, sequer, equivalente semântico em alguns países), para o ser em termos de créditos. Cada crédito corresponde em média a 25-30 horas que cada estudante precisa para concluir uma disciplina do curso, sendo cada ano de ensino superior correspondente a 60 ECTS.

Outro importante instrumento elaborado no processo de Bolonha para facilitar a comparabilidade dos graus nas estruturas educativas europeias consiste na estruturação dos graus em dois ciclos (2003). Face à heterogeneidade de modelos existentes⁴⁴ nos sistemas de educação superior, os países aderentes a Bolonha foram obrigados a realizar uma opção que recaiu principalmente no modelo anglo-saxónico⁴⁵. A proposta deste novo modelo estabelece dois ciclos: o primeiro com uma carga de 180 a 240 créditos (entre 3 a 4 anos

⁴² Embora a aplicação do Sistema Europeu de Créditos Transferíveis (ECTS) já fizesse parte das políticas educativas europeias enquanto sistema de avaliação dos cursos para facilitar a implementação do programa *Erasmus*, com a implementação do processo de Bolonha esse instrumento generaliza-se a todos os cursos de todas as instituições de ensino superior europeu.

⁴³ Em Portugal, o enquadramento legislativo para o Sistema Europeu de Créditos Transferíveis (ECTS) encontra-se no Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro.

⁴⁴ A maioria dos cursos europeus centrava-se ou no modelo anglo-saxão (que se caracteriza por um primeiro ciclo de 3 anos e um primeiro diploma de graduação; um segundo ciclo de 2 anos, fazendo corresponder a estes 5 anos o título de mestrado; e um terceiro ciclo de 3 anos, do qual resulta um doutoramento) ou no modelo continental (que se caracteriza por um primeiro ciclo de 4/5 anos correspondendo-lhe um primeiro diploma; um segundo ciclo de 2/3 anos, a que corresponde o mestrado; e um terceiro ciclo de 3 ou mais anos, que atribui o título de doutoramento).

⁴⁵ Cada instituição, cada país ou cada curso poderá definir essa estrutura de forma distinta, porém dentro dos limites propostos. Assim, um 1º ciclo de 3 anos e um 2º ciclo de 2 pode ser substituída por um 1º ciclo de 4 anos e um 2º ciclo de 1 ano, ou por um único ciclo integrado de 5 anos.

de duração), e um segundo entre 60 a 120 créditos (1 ou 2 anos de duração), sendo necessário obter 300 créditos para obter o segundo ciclo.

Por último, mas não menos importante, o Suplemento ao Diploma (2005) é um documento complementar ao diploma que fornece informação detalhada sobre o curso e a instituição em que este é concluído, o respectivo nível e conteúdo, o plano de estudos e os resultados obtidos, o acesso a estudos superiores e o estatuto profissional, as actividades complementares relevantes levadas a cabo pelo(a) diplomado(a) e a descrição do sistema de ensino que lhe conferiu o diploma⁴⁶. Este instrumento tem como objectivo dotar os diplomados de informação normalizada e inteligível nacional e internacionalmente de modo a facilitar o reconhecimento académico e a empregabilidade.

Mais eficiência administrativa, maior flexibilidade no reconhecimento de créditos e títulos, maior comparabilidade e mais exigente controlo dos resultados são horizontes importantes do processo de Bolonha. Trata-se de uma reforma objectiva que visa trazer mais homogeneidade relativamente às competências a serem adquiridas, aos conteúdos a serem ensinados, à duração e aos tipos de cursos a serem oferecidos, como critério importante para a livre circulação de profissionais no espaço europeu. A rapidez na obtenção de títulos pelo encurtamento dos cursos está intimamente relacionada com a necessidade de apressar a entrada de profissionais no mercado europeu e mundial. Para isso, verifica-se um esforço crescente de internacionalização e convergência da educação superior europeia que, até um passado recente, prezava muito as especificidades nacionais e a autonomia individual das instituições. Internacionalização e europeização são conceitos que estão no pomo desse processo.

2.3 Cooperação internacional e redes europeias

Como consequência das mudanças radicais nos padrões tradicionais de produção, difusão e aplicação do conhecimento, as instituições do ensino superior, em particular as europeias, vêm-se obrigadas a desempenhar um papel fundamental nas sociedades do conhecimento. O crescimento do número de

46 Em Portugal, e na sequência dos compromissos assumidos no âmbito do processo de Bolonha, foi publicado o Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro que aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, nomeadamente no que concerne ao Suplemento ao Diploma, devendo aplicar-se, em princípio, a partir do ano lectivo 2006-2007. Em 10 de Janeiro de 2008 foi publicada a Portaria nº 30/2008 que regulamenta o artº 39º do Decreto-Lei nº 42/2005.

estudantes que é descrito por alguns autores como a “massificação” do ensino superior, aliado a uma exigência de diversificação de oferta formativa e a uma diminuição do financiamento público estão a induzir cada vez mais os estabelecimentos de ensino superior europeus a encarar outras formas de financiamento, nomeadamente de fontes privadas⁴⁷.

Com efeito, a diminuição do financiamento público do ensino superior tem tornado cada vez mais necessário a abertura das universidades europeias a novas formas de organização mais mercantilistas e à comercialização de serviços educativos⁴⁸. Ao mesmo tempo, a conjugação do processo de globalização que tende a unificar os mercados globais - e das alterações tecnológicas - que tornam possível a multiplicação de velocidades e volumes de informação transmitida – deu origem à chamada “sociedade de redes”, de acordo com as obras de Castells (1996, 2001). Mais do que nunca, as universidades procuram atender às exigências da tecnologia da informação de um ensino superior de “massas”. Os critérios essenciais para a sua sobrevivência tornam-se, cada vez mais, a eficiência e a qualidade. Para estar em sintonia com essas exigências, as instituições do ensino superior europeu têm apostado em programas e em redes de cooperação internacional, onde trocam conhecimentos e recriam novas formas de cultura (Chermann, 1999). Essa cooperação tem sido realizada de diversas maneiras, através de *workshops* ou outros encontros para troca de conhecimento, projectos de cooperação ou redes de trabalho para troca dos resultados e divisão das tarefas, envolvendo os mais diversos propósitos.

Com a abertura das universidades às relações transnacionais, o fundamento de cooperação internacional passou de uma lógica privativa, restrita aos interesses e à actuação de alguns cientistas e investigadores, para uma lógica colectiva institucionalizada. Na linha de argumentação de Sebastián (2002) existe uma revalorização da cooperação internacional através da generalização de instrumentos flexíveis de cooperação, como as redes e as alianças estratégicas entre universidades, que ampliam os benefícios da cooperação ao incrementar as possibilidades de interacção e as modalidades de colaboração. Dada a variedade de colaborações que podem ser estabelecidas, a cooperação interuniversitária pode assumir formas distintas e abranger desde as modalidades mais subtis até formas mais tradicionais de cooperação científica e tecnológica. Nesta perspectiva, Georghiou (1998) destaca a existência de duas modalidades de cooperação: i) cooperação informal que ocorre no âmbito de projectos específicos através de compromissos entre investigadores que se estabelecem a nível pessoal ou institucional; e a ii) cooperação formal que recorre a

⁴⁷ Nos séculos XIX e XX, o financiamento das universidades de modelo europeu era, em grande parte, uma questão de política estatal. O financiamento privado começou a aparecer progressivamente nos finais do séc. XX, no início de forma marginal na Europa e mais afirmada nos EUA.

⁴⁸ Em 2002, os rendimentos obtidos pelos EUA graças ao acolhimento de estudantes estrangeiros foram avaliados pela OCDE em 10,29 milhões de dólares, liderando assim os países que atraem o maior número de estudantes estrangeiros.

documentos legais, protocolos, convénios ou acordos. Este tipo de cooperação implica um comprometimento mais formal entre os investigadores/instituições participantes. Trata-se de acordos que se realizam mais na esfera das instituições e dos governos.

Embora não haja um modelo único para a organização do ensino superior europeu, é importante assegurar aos sistemas de ensino, formação e investigação emergentes um elevado nível de qualidade, pertinência e cooperação internacional capazes de assumir o seu papel em pleno como elementos-chave das sociedades do conhecimento. A rápida expansão e diversificação do conhecimento através do estabelecimento de novas comunidades transdisciplinares, organizadas sobre a forma de redes estão a abandonar os *campus* universitários e a alargar-se a iniciativas científicas de âmbito internacional (e.g., congressos, revistas científicas especializadas, universidades de verão) (Bindé, 2005). Portanto, as transformações de cooperação internacional ocorridas entre as instituições de ensino superior têm-se baseado numa óptica de complementaridade através da realização de actividades conjuntas e na associação para o benefício mútuo através do fortalecimento institucional e da internacionalização da investigação e do ensino.

A difusão da Internet veio alterar significativamente o contexto em matéria de investigação e produção de saberes. Deste modo, as novas sociedades académicas tornam-se na matriz de novas organizações internacionais e multinacionais, uma vez que as sociedades na posse de conhecimentos estão a perder o seu carácter nacional e a ser assimiladas pelas organizações internacionais, que aparecem algumas vezes *ex nihilo* no caso das disciplinas emergentes (Bindé, 2005). Além disso, a expansão e diversificação de empregos, os conhecimentos e as disciplinas que os suportam exigem que as estruturas universitárias sejam complementadas por estruturas descentralizadas, organizadas em rede, capazes de antecipar a evolução da arquitectura internacional do conhecimento e com custos económicos muito inferiores à criação de infra-estruturas universitárias.

Em larga medida, as actividades de cooperação científica e tecnológica têm sido desenvolvidas com base num trabalho conjunto entre investigadores, grupos ou organizações de empresas, institutos de investigação e departamentos da Europa. Porém, é ao nível do ensino superior de graduação e de pós-graduação que a cooperação entre os países em matéria de educação, ciência, tecnologia e cultura tem ocorrido mais frequentemente. Tal organização sob a forma de redes internacionais está a difundir-se muito rapidamente no seio das instituições europeias do ensino superior. Exemplos disso são os objectivos de construção de um espaço cooperante que enquadram o processo de Bolonha. Para os alcançar, tal como vimos, a mobilidade

de estudantes no seio das instituições do ensino superior europeu tem sido encorajada por programas como o *Erasmus*, que adquirem uma dimensão mundial através do *Erasmus Mundus (Erasmus World)*.

Neste sentido, as redes de cooperação têm sido assumidas na Europa, nos últimos anos, não só como importantes instrumentos para a cooperação, mas também como modelos organizativos para o fortalecimento institucional, para a articulação dos sistemas nacionais de inovação e para a internacionalização dos mesmos.

Entendendo-se por redes de cooperação as associações de interessados que têm como objectivo a prossecução de resultados acordados conjuntamente através da participação e colaboração mútua. Estas podem variar quanto ao número de parceiros, os quais podem ser mais ou menos passivos tanto na utilização da rede, como na sua contribuição para os espaços de discussão (que podem abrir-se no seu interior) (Sebastián, 2000). De seguida, apresentaremos alguns exemplos de duas tipologias de redes de cooperação que assumem actualmente um papel-chave no Ensino Superior Europeu: as redes académicas e as redes temáticas.

Redes académicas

De uma forma geral, as redes académicas centram-se no ensino superior, com uma tendência crescente a envolver-se na mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores, assim como nos estudos de pós-graduação e nos intercâmbios de experiências e modelos de gestão universitária. Estas redes podem ser compostas por universidades, por departamentos ou por professores e investigadores universitários.

O aumento da mobilidade de estudantes entre os países europeus e entre estes e outros, e as tentativas recentes de conseguir uma harmonização dos currículos ao nível de graduação e mesmo de pós-graduação, conduziu a um aumento da cooperação entre universidades no desenvolvimento de cursos modulares com uma base comum. O programa SÓCRATES/ *Erasmus* da União Europeia tem sido especialmente activo na proliferação de redes académicas⁴⁹, facilitando os intercâmbios académicos e a organização de actividades de pós-graduação.

⁴⁹ Neste sentido, importa destacar algumas redes académicas que têm sido especialmente activas na concretização destes espaços de cooperação internacional, nomeadamente: *Coimbra Group, Compostela Group, Santander Group, Utrecht Network, ÚNICA, entre outras.*

Actualmente, verifica-se um aumento significativo de redes académicas motivado pela generalização do objectivo da internacionalização das universidades europeias. Neste ímpeto de proliferação, importa considerar o risco de que as redes académicas se convertam num simples espaço para as relações internacionais das autoridades académicas, em vez de se constituir em espaços para a cooperação em que se garantam as interações e actividades conjuntas de departamentos e docentes universitários através da concretização de objectivos e dos correspondentes apoios financeiros.

Redes temáticas

Baseadas num interesse comum por um tema científico ou tecnológico, as redes temáticas⁵⁰ caracterizam-se pela existência de uma plataforma de cooperação entre departamentos de instituições de ensino superior e outros parceiros (e.g., organizações académicas, empresas). O principal objectivo destas redes é melhorar a qualidade, definir e desenvolver uma dimensão europeia dentro de uma determinada área de estudos. Em alternativa, podem ser estudados tópicos de natureza inter ou multi-disciplinar, ou outros assuntos de interesse comum como a gestão universitária e a garantia de qualidade. A cooperação dentro das redes temáticas deverá sempre conduzir a resultados que possam ter um impacto de largo espectro nas universidades europeias dentro da área de estudos em causa.

Nas redes temáticas não costuma existir um projecto de investigação comum, mas os interesses dos parceiros em torno de um tema explicitam-se através de um amplo leque de actividades, como a troca de informações e experiências, a criação de bases de dados, o intercâmbio e a mobilidade de investigadores, a formação de recursos humanos e a sua especialização, a formação e homologação metodológica, a coordenação de linhas de investigação, a transferência de conhecimentos e tecnologias e a geração de projectos conjuntos de investigação.

⁵⁰ Actualmente, existem na Europa algumas redes temáticas de excelência, como por exemplo: ECTN 3 - The New Generation of Chemists; BIOTECHUNTE - Biotechnology University Formation for Enterprises Development; HUMANITARIANNET; ECET - European Computing Education and Training; CLIOHNET- Creating Links and Innovative Overviews to Enhance Historical Perspective in European Culture; entre outras.

2.4 Espaço europeu de investigação

Em 2000, o Conselho Europeu de Lisboa aprovou a criação do *Espaço Europeu de Investigação* (EEI), espaço comum de investigação assente na livre circulação de investigadores, tecnologia e conhecimento entre os Estados-Membros da UE. A proposta consistiu na criação de espaço único europeu no qual: (i) investigadores trabalham, cooperam e beneficiam de infra-estruturas e redes internacionais de instituições de I&D de excelência; (ii) o conhecimento é valorizado, utilizado e partilhado; (iii) os programas de I&D nacionais, regionais e europeus são coordenados e é financiada a investigação de excelência; (iv) e estabelecidas parcerias fortes no mundo e na Europa (através das quais a Europa beneficia dos progressos do conhecimento a nível mundial e tem um papel importante na resposta a problemas globais)⁵¹. Efectivamente, a construção de um EEI constitui um esforço de planeamento da União Europeia com o objectivo de criar as bases de uma política científica e tecnológica, de modo a que se partilhem os objectivos e se aproveitem os recursos e conhecimentos técnicos de todos os parceiros.

Para tornar exequível o EEI, a Comissão publicou em 2000 os documentos intitulados *Rumo ao Espaço Europeu de Investigação*⁵² e *Realização do Espaço Europeu da Investigação: Orientações para as acções da União no domínio da investigação*⁵³, onde se define uma zona de investigação sem fronteiras, na qual os recursos científicos seriam utilizados de melhor forma, com vista ao crescimento do emprego e da competitividade na Europa. Entre outros aspectos, estes documentos salientam a importância de colocar em rede os programas nacionais de investigação e o valor dos projectos e infra-estruturas de investigação coordenados e específicos da UE. Sublinham igualmente o papel central dos recursos humanos – isto é, a importância do papel das mulheres na ciência, questões de mobilidade dos investigadores e ciência e juventude – no fortalecimento da ciência e da tecnologia europeias numa União em expansão.

Desde esta altura, foram produzidos inúmeros documentos⁵⁴ e um suporte legislativo com a finalidade de definir uma estratégia destinada à criação de um ambiente favorável à mobilidade dos investigadores no

⁵¹ Consulta de mais informações sobre o *Espaço Europeu de Investigação* disponíveis no site da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/research/era/index_en.html

⁵² Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de Janeiro de 2000: "Rumo a um espaço europeu da investigação" [COM (2000) 6 final - Não publicada no Jornal Oficial].

⁵³ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, de 4 de Outubro de 2000: "Realização do Espaço Europeu da Investigação: Orientações para as acções da União no domínio da investigação (2002-2006)" [COM(2000) 612 final - Não publicada no Jornal Oficial].

⁵⁴ Entre vários documentos produzidos pela Comissão destacam-se: "A dimensão regional do Espaço Europeu da Investigação" (2001); "A dimensão internacional do Espaço Europeu da Investigação" (2001); "Estratégia de mobilidade no Espaço Europeu da investigação" (2001); A missão do CCI no contexto do Espaço Europeu da Investigação" (2001); "Mais investigação na Europa: Objectivo: 3% do PIB" (2002); "Espaço Europeu da Investigação:

espaço europeu, para atrair e manter os melhores investigadores na União Europeia. Para tal, a Comissão propõe especificamente uma série de acções concretas destinadas a instaurar o ambiente pretendido e a proporcionar apoio financeiro adequado para o desenvolvimento de uma massa crítica de investigadores migrantes na Europa. Com o objectivo de eliminar barreiras que dificultaram a cooperação entre os cientistas dos diferentes países, definem-se também orientações estratégicas no domínio da investigação decorrentes do alargamento da União Europeia.

Apesar dos avanços registados nesta matéria, o debate sobre o *Espaço Europeu da Investigação* (EEI) é relançado pela Comissão, em 2007, com a apresentação do Livro Verde *Espaço Europeu da Investigação: Novas perspectivas*. Neste documento foi dado a conhecer os avanços e dificuldades que se interpõem à concretização efectiva do EEI, proposta aprovada em 2000 pelo Conselho Europeu de Lisboa. O objectivo desta iniciativa foi criar condições que permitissem um melhor aproveitamento do potencial do conhecimento na Europa, incidindo nas pessoas, nas infra-estruturas, nas organizações, nos financiamentos, na circulação de conhecimento e na cooperação global. No âmbito desta iniciativa política procurou-se ainda promover as carreiras científicas e um maior investimento da indústria na investigação europeia, contribuindo, assim, para o objectivo europeu de investimento de 3% do PIB em I&D, o crescimento sustentável e melhores empregos na linha de desenvolvimento definida na Estratégia de Lisboa.

Neste contexto, o *Livro Verde* reconhece os desafios colocados à Europa pelo problema do fraco investimento e da fragmentação no sector da investigação e pela globalização crescente da ciência e tecnologia. Uma melhor geração e utilização dos conhecimentos são factores cruciais para que a UE possa realizar as suas ambições em termos económicos, sociais e ambientais, conforme definido na *Estratégia de Lisboa* para o Crescimento e o Emprego. Entre as dificuldades reconhecidas no *Livro Verde* salienta-se, nomeadamente, a fragmentação das políticas, programas e actividades de investigação na Europa. Em particular, persistem, ainda, dificuldades visíveis na mobilidade e progressão da carreira dos investigadores, na formação de parcerias entre empresas e universidades, na descoordenação e pouca eficácia do financiamento nacional e regional, e, ainda, na transferência de conhecimento ou dos resultados da investigação (cf. Tabela 1).

Uma nova dinâmica - Reforço, reorientação e abertura de novas perspectivas" (2002); "Investigadores no Espaço Europeu da Investigação: Uma profissão, múltiplas carreiras" (2003); entre outros.

Tabela 1 - Alguns indicadores sobre I&D na Europa

- De acordo com dados de 2005, Europa a 27 investe em I&D 1,8% do PIB;
- Em 2004, a percentagem das despesas em I&D pelo sector privado na UE-27 é de 55%, enquanto nos EUA é 64% e no Japão é de 75%;
- A intensidade da I&D na Europa está atrás dos EUA, e prevê-se que a China ultrapasse a UE a 27 em 2009 neste campo, considerando a percentagem do PIB aplicada às actividades de I&D;
- Em 35 sub-domínios científicos (para um total de 37) as publicações científicas norte-americanas têm um impacto de citação superior às europeias;
- 37% dos investigadores na Europa estão empregados nas Universidades, enquanto nos EUA e Japão essa percentagem é de 15% e 26%, respectivamente;
- No Japão e EUA 70% e 80% dos investigadores estão empregados no sector privado, enquanto que na Europa esse valor percentual é cerca de 50%;
- Em 2003, o número de investigadores efectivos a tempo integral (ETI) por 1000 trabalhadores na Europa é de 5,4, enquanto no Japão é 10 e 9 para os EUA, situação que se manteve inalterada desde 1999;
- Na Europa, entre 1997 e 2003 o número de investigadores por 1000 trabalhadores cresceu em média por ano 2,8%;
- Os países europeus formam mais graduados e doutorados em ciência e engenharia que os EUA e o Japão;
- Os graduados encontram melhores empregos e perspectivas de carreira e melhores salários noutros sectores de actividade do que na investigação;

Fonte: Adaptado da Comissão Europeia, 2006, disponível em <http://ec.europa.eu/research/era>, consulta efectuada em Setembro de 2008.

Para ultrapassar os obstáculos identificados no *Livro Verde* são propostos seis eixos principais de desenvolvimento para o *Espaço Europeu da Investigação*:

- (a) *Fluxo adequado de investigadores competentes* (com elevado nível de mobilidade entre instituições, disciplinas, sectores ou países);
- (b) *Infra-estruturas de investigação de categoria mundial* (ligadas em rede e acessíveis às equipas de investigação na Europa e no Mundo);
- (c) *Instituições de investigação de excelência* (que apostem na cooperação e em parcerias eficazes entre o sector público e privado, formando agregados de investigação e inovação nucleares, especializados, sobretudo, em áreas interdisciplinares e capazes de atrair consideráveis recursos humanos e financeiros);
- (d) *Partilha efectiva de conhecimento* (entre, por exemplo, a investigação pública e a indústria ou com o público em geral);

- (e) *Prioridades e programas de investigação bem coordenados* (nomeadamente, investimento público significativo programado com prioridades comuns ao nível europeu, bem como a implementação e avaliação coordenadas);
- (f) *Abertura do Espaço Europeu da Investigação ao Mundo* sobretudo aos países vizinhos e outros parceiros da Europa, ultrapassando as dificuldades relativas às carreiras e mobilidade dos investigadores, ao financiamento, às parcerias entre o sector público e privado além fronteiras ou à transferência de conhecimento.

Igualmente, este documento estabelece como prioritária a criação de um Conselho Europeu de investigação e de um Instituto Europeu de Tecnologia, bem como a definição de objectivos nacionais de I&D através de uma melhoria da coordenação da investigação através de Plataformas Tecnológicas Europeias e das redes de investigação *ERA-Net*. De resto, o *Livro verde* estabelece como necessária uma maior coordenação do financiamento nacional e regional para estas actividades. Visando melhorar os resultados da investigação, este documento é acompanhado de orientações estratégicas destinadas a ajudar as instituições de investigação europeias a potenciar as suas ligações com a indústria, nomeadamente através da disseminação de boas práticas na gestão e transferência de conhecimentos e de propriedade intelectual.

Numa visão mais ampla, este documento preconiza a necessidade de desenvolvimento de um modelo “colaboratório”⁵⁵ de mobilidade virtual - através da criação de redes ou centros de investigação colectivos, associando vários parceiros de diferentes países, no quadro de projectos ou de programas comuns que associem parceiros universitários ou industriais - como um meio de criar uma dinâmica nova no sistema de investigação europeu.

Desde o início do envolvimento da União Europeia na criação de um *Espaço Europeu da Investigação* que se tem verificado que a colaboração científica está a aumentar muito rapidamente, não só por causa do financiamento dos *Programas-Quadro* Europeus para os projectos de cooperação, mas também porque a própria ciência tornou-se numa actividade verdadeiramente colaborativa e internacional. Partindo do pressuposto que o conhecimento e as competências são provavelmente os mais importantes recursos para o crescimento e desenvolvimento da Europa têm sido desenvolvidos esforços no sentido de coordenar e desenvolver projectos, consórcios e redes para construir um espaço europeu sem fronteiras, permitindo que os cientistas reúnam todo o seu potencial em busca da excelência mundial. Mais uma vez, a estratégia

⁵⁵ Formado a partir de «colaboração» e «laboratório», o termo designa o conjunto de técnicas, ferramentas e equipamentos que se encontram aos dispor de cientistas e engenheiros para trabalharem com as instalações e colegas situados em lugares distantes que antigamente dificultavam a realização de projectos colectivos. Ver, por exemplo, o site <http://www.scienceofcollaboratories.org>

Europeia para responder a estes desafios passa por propostas de acção que assumem no 7º programa-quadro um papel catalisador.

Aliás, o 7º Programa-Quadro⁵⁶ é reconhecido como um dos instrumentos estratégicos para o crescimento e competitividade europeus. Este novo Programa-Quadro tem uma forte orientação industrial que é bem visível nos seus programas específicos que visam, entre outros aspectos, fortalecer a cooperação científica e tecnológica, estimular o investimento e promover a mobilidade e a empregabilidade. Também inclui acções específicas de incentivo à inovação e ao empreendedorismo, em particular no contexto académico, como veremos mais adiante. Por este motivo, está aberto à participação de Universidades e Centros de Investigação, Empresas e Indivíduos estabelecidos não só nos Estados-Membros e Estados Associados, como em Países Terceiros. Actualmente, é o principal instrumento financeiro da União Europeia⁵⁷. A sua principal característica é a dimensão europeia, ou seja, os projectos devem ser transnacionais, associando diferentes Estados Membros e Países associados. Este programa tem uma duração de 7 anos, cobrindo o período de 2007/2013. Em termos gerais, a sua estrutura articula-se em torno de quatro Programas específicos que correspondem aos grandes objectivos da política de investigação Europeia: i) *Cooperação*; ii) *Ideias*; 3) *Pessoas* e iii) *Euratom*.

O núcleo do 7PQ e de longe a sua maior componente, o Programa “Cooperação”, encoraja a investigação colaborativa por toda a Europa e outros países, orientando-se em torno de diversas áreas temáticas. Entre estas áreas destacam-se: a saúde; a alimentação, agricultura e aquicultura, e biotecnologias; as tecnologias da informação e comunicação; as nanociências, nanotecnologias e novas tecnologias de produção; a energia; o ambiente (incluindo alterações climáticas); os transportes (incluindo a aeronáutica); as ciências socioeconómicas e as ciências humanas; o espaço; a segurança; entre outras.

Este programa inclui também novas iniciativas tecnológicas conjuntas, que são acções orientadas para a indústria, de grande dimensão, financiadas por múltiplos investidores e apoiadas, em certos casos, por uma mistura de financiamento privado e público. Outras medidas deste programa incluem a Coordenação dos programas de investigação não-comunitários com o objectivo de aproximar os programas europeus de investigação de nível nacional e regional, por exemplo, o *ERA-Net*⁵⁸ e a partilha de riscos financeiros. Dando

⁵⁶ Mais informações sobre o 7º Programa-Quadro estão disponíveis no site: http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html

⁵⁷ O Orçamento previsto para o 7º Programa-Quadro é de 76.318 milhões, representando um aumento de dotação anual de cerca de 40% em relação ao 6º Programa-Quadro.

⁵⁸ Actualmente a iniciativa ERA-Net é um dos instrumentos do 7º Programa-quadro da Comissão Europeia para apoiar a coordenação de programas de investigação não comunitários. Trata-se de um instrumento de aplicação utilizado principalmente no contexto do programa específico “Cooperação”

especial enfoque às acções multidisciplinares e transversais, este programa específico inclui convocatórias de propostas que abarcam mais de uma área temática.

Capítulo 3: Empreendedorismo académico

Diante de um cenário de grandes transformações do mercado de trabalho europeu, caracterizado pelo aumento exponencial das situações de desemprego e subemprego, o empreendedorismo poderá constituir uma modalidade alternativa de inserção profissional, particularmente importante no segmento populacional dos licenciados. Esta passará, cada vez mais, pela capacidade de mobilização de competências técnico-científicas e transversais, pela capacidade de o jovem ser autor da sua carreira, do seu emprego/ empresa, do seu projecto de vida em geral. Para isso, importará: i) incentivar a actividade empreendedora no âmbito do sistema educativo, em geral, e no contexto da universidade, em particular; *iii*) melhorar a regulamentação e a envolvente empresarial; *iv*) implementar um plano de acção sobre o espírito empresarial; e *v*) melhorar a ligação entre indústria e investigação, apoiando a I&D e inovação.

3.1 Um breve panorama do contexto europeu

A investigação sobre o empreendedorismo tem observado na última década um enorme crescimento, nomeadamente no que diz respeito ao respectivo impacto (positivo) ao nível regional, nacional e europeu. Nos últimos tempos, a investigação tem sobretudo incidido na análise do potencial empreendedor dos jovens, nomeadamente ao nível do ensino superior. Não obstante a riqueza e contributo destes estudos para a clarificação dos determinantes do empreendedorismo, uma das suas principais lacunas reside no facto de analisarem o fenómeno em causa apenas num número muito restrito de cursos, designadamente das áreas das ciências económicas e da engenharia. A explicação para isso prende-se com a ideia de que os alunos destes cursos têm, em geral, uma maior propensão para a criação de novas empresas.

como elemento chave da estratégia para a construção do *Espaço Europeu de Investigação* (EEI). Tem por objectivo o estabelecimento da cooperação e coordenação das actividades de investigação realizadas a nível nacional ou regional nos Estados-Membros e Estados Associados através de: i) estabelecimento de uma rede das actividades de investigação desenvolvidas a nível nacional ou regional; ii) abertura simultânea de programas de investigação nacionais ou regionais; e o iii) desenvolvimento e implementação de actividades conjuntas. Alguns exemplos de redes de investigação criadas a partir desta iniciativa são a NORFACE, Pathogenomics, BiodivERsA, URBAN-Net, CIRCLE, entre outras.

O último relatório do *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*⁵⁹ destaca, entre as grandes limitações à actividade empreendedora, a insuficiente educação empreendedora. Segundo o *Eurobarómetro do Empreendedorismo (2007)*⁶⁰, os europeus estão atrás dos norte-americanos no que diz respeito ao espírito empreendedor. A partir dos dados apresentados neste relatório é possível concluir que as sociedades europeias estão a sofrer de falta de iniciativa empresarial: 50% dos europeus preferem trabalhar como trabalhadores dependentes e apenas menos de metade (45%) gostaria de criar o seu próprio emprego/ empresa. Pelo contrário, nos EUA 61% da população prefere ser o seu próprio patrão e só 37% expressa preferência pelo estatuto de trabalhador por conta de outrem. Entre as razões apontadas e que explicam esta preferência dos europeus pelo trabalho dependente encontram-se sobretudo o desejo de auferirem um rendimento regular e previsível e de cumprirem um horário de trabalho fixo. Mais ainda, os europeus antevêm mais dificuldades com a burocracia do que os americanos e têm maior receio das consequências do insucesso do negócio. Para além destas dificuldades tangíveis, outra razão para a menor propensão ao empreendedorismo poderá ser a imagem negativa que os empreendedores têm na Europa. Mais de 40% da população acredita que os empreendedores apenas pensam nos seus lucros e em explorarem trabalhadores – nos EUA apenas 20% da população tem uma representação tão negativa dos empreendedores.

A este propósito, vale a pena aprofundar a evolução positiva da taxa de actividade empreendedora (TEA)⁶¹ em Portugal. Os dados apresentados nos relatórios GEM, publicados, entre 2004 e 2007, demonstram que o país sofreu um aumento substancial da taxa de actividade empreendedora, passando de 4% para 8,8% respectivamente. Este aumento substancial coloca Portugal no primeiro lugar entre os países da UE, cuja média ronda 5,4%. De facto, Portugal apresenta-se como um dos países onde existe o “desejo de trabalhar por conta própria”. As explicações avançadas para este significativo “empreendedorismo latente” centram-se: i) na baixa tolerância social ao risco; ii) no nível educacional e de conhecimento insuficiente dos empreendedores; iii) na persistência de barreiras financeiras e administrativas, particularmente num tecido empresarial constituído por microempresas, muitas delas a raia um “empreendedorismo de subsistência”; iv) na existência de um perfil de empresário que o é por “não haver outras alternativas de emprego”.

⁵⁹ O projecto *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)* é o maior estudo de empreendedorismo a nível mundial e tem como objectivo analisar a relação entre o nível de empreendedorismo e o nível de crescimento económico em vários países. Resulta de uma iniciativa conjunta do *Babson College* (EUA) e da *London Business School* (Reino Unido). Iniciado em 1999, com 10 países participantes, este projecto contou, em 2007, com a participação de 42 países, dos quais 18 pertencem à União Europeia.

⁶⁰ Mais informação sobre o Eurobarómetro de 2007 sobre Empreendedorismo em: http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/survey/eurobarometer2007/eb2007report.pdf

⁶¹ A TEA (Taxa de actividade empreendedora) corresponde à proporção de indivíduos adultos (18 a 64 anos de idade) envolvidos quer num negócio em fase nascente, quer na gestão de um novo negócio. Porém, a TEA corresponde a uma definição demasiado lata de empreendedorismo, que esconde alguns problemas. Por exemplo, os sistemas de apoio social menos desenvolvidos tendem a induzir valores mais elevados da TEA: por exemplo, no projecto GEM 2007 os países com a TEA mais elevada foram a Tailândia (27%), Peru (26%) e Colômbia (23%)

Neste contexto, um dos principais desafios que se colocam à União Europeia e aos Estados-Membros é a necessidade de estimular o empreendedorismo. Esse foi um dos objectivos ambiciosos estabelecidos pelo Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000, com vista a melhorar a performance em termos de emprego, reforma económica e coesão social no seio da UE. Para tal, a Comissão Europeia abriu este tema ao debate público, com a publicação, no início de 2003, do *Livro Verde sobre o Empreendedorismo na Europa*, que incidiu sobre duas questões fundamentais: a baixa taxa de empreendedorismo e o fraco crescimento das empresas a nível europeu.

O desenvolvimento do espírito empresarial tem vantagens importantes tanto económica como socialmente, já que se constitui como uma força motriz para a criação de empregos, competitividade e crescimento, mas também como impulsionador para a realização pessoal e a concretização dos objectivos sociais. É por essa razão que a UE estabeleceu como prioridade o dever de incentivar iniciativas empreendedoras e desbloquear o crescimento potencial das suas empresas e cidadãos⁶². Para alcançar esse objectivo, torna-se urgente a criação de oportunidades de mercado, a eliminação das barreiras administrativas e de quaisquer obstáculos financeiros, bem como o desenvolvimento pelos sistemas de educação de novas competências e saberes profissionais.

Num quadro em que Europa necessita de mais empreendedores e de um ambiente favorável para o empreendedorismo se quer implementar com sucesso a *Estratégia de Lisboa*, criar mais e melhor crescimento e estimular o emprego, todos os actores-chave da sociedade têm de ser envolvidos para a promoção e desenvolvimento do espírito empreendedor. O ensino superior não pode nem deve ficar alheio a este processo e o binómio educação/ empreendedorismo poderá assumir-se como elemento-chave para o desenvolvimento estratégico dos continentes, países ou regiões. Estes novos propósitos colocam o imperativo de repensar a articulação entre universidade, empresa e sociedade, que é hoje assumido por um número crescente de investigadores e de instituições internacionais. Os desafios residem na capacidade de as universidades deixarem de actuar de acordo com a lógica que tradicionalmente lhes é reconhecida e procederem a alterações, nomeadamente quanto à missão, aos objectivos e ao modelo organizacional. Em termos territoriais, a capacidade de incentivar uma atitude empreendedora no âmbito do sistema educativo, em particular ao nível do ensino superior, constitui uma condição absolutamente necessária para “trilhar trajectórias de progresso” e de desenvolvimento sustentável numa sociedade cada vez mais cognitiva e numa economia cada vez mais competitiva e globalizada.

⁶² Green Paper “Entrepreneurship in Europe”, European Commission, COM (2003) 27 final, 21/01/2003.

3.2 O empreendedorismo e o potencial empreendedor

Como anteriormente expusemos, as rápidas mudanças ocorridas nos cenários político, económico, tecnológico e social no mundo globalizado provocaram uma profunda mudança na dinâmica do mercado de trabalho, passando-se assim de uma era de empregos para uma era do trabalho (Rifkin, 1995). Cada vez mais, a superação do desafio da escassez de empregos, nomeadamente no caso dos jovens, poderá passar pela criação e desenvolvimento de novas competências, por meio de novas abordagens de relações entre o sistema educativo e o mundo do trabalho. Neste contexto, a educação assume particular importância para o desenvolvimento das condições necessárias para enfrentar a mudança actual de maneira empreendedora e inovadora. Na maioria dos casos, os jovens necessitam de uma maior preparação para inserirem-se de forma autónoma e empreendedora. Esse empreendedorismo e essa competência empreendedora passam por uma “educação empreendedora” não só para enfrentar os novos desafios do mundo do trabalho, mas também da própria vida. Trata-se de um conceito mais amplo de empreendedorismo que não está apenas associado à criação do próprio negócio, mas antes ao desenvolvimento do potencial dos indivíduos para serem empreendedores em qualquer actividade que escolherem, preparando-os para as suas próprias opções profissionais.

3.2.1 Propostas de definição

Esta nova abordagem do empreendedorismo tem sido pouco contemplada pelo sistema educativo através de propostas que integrem os jovens no seu papel empreendedor. Neste contexto, importa perceber qual o papel da educação do futuro, tendo-se por premissa que está a ocorrer uma grande revolução nesta área, que afecta o ensino convencional e a performance individual de cada um. Até que ponto se pode inferir que a educação institucional, no seu aspecto formal possui a responsabilidade de preparar as pessoas para esses novos desafios? Como é que as instituições de ensino podem contornar esse problema? A resposta a estas questões pode passar por uma aposta coerente e sistemática dos sistemas educativos na “formação de empreendedores” em que se deverá abandonar a cultura de preparação do aluno para ser empregado de outrem e seguir uma nova orientação que contribua para a formação de perfis empreendedores.

A educação para o empreendedorismo tem sido objecto de estudo de várias pesquisas, dada sua importância não só para o desenvolvimento do indivíduo, mas também para desenvolvimento dos países. Em quase todos os campos de estudos e disciplinas, há pessoas que se incorporam às fileiras do empreendedorismo e

trabalham nele a partir de culturas e abordagens muito diferenciadas. Essas contribuições das diversas áreas do conhecimento permitem vislumbrar intercâmbios extremamente férteis e criativos (Filion, 1998, 1999).

Entende-se por empreendedorismo um processo complexo e multifacetado, no qual as variáveis sociais, como mobilidade social, cultura, sociedade; as económicas, como incentivos de mercado, políticas públicas, capital de risco; e as psicológicas, influenciam o acto de empreender (Gimenez e Júnior, 2002). Na perspectiva de Filion (1999), o empreendedorismo é o resultado tangível ou intangível de uma pessoa com habilidades criativas; sendo uma complexa conjugação de experiências de vida, capacidades individuais e oportunidades que durante o seu exercício estão sujeitas à variável risco.

Para saber se o empreendedorismo pode ser ensinado, a identificação dos atributos que contribuem para a formação do perfil empreendedor assumem particular importância. Assim, saber o que caracteriza o empreendedor e o diferencia de outros actores sociais ou organizacionais exige uma precisa definição das características que compõem este perfil. Deste modo, um dos campos centrais da pesquisa na área do empreendedorismo concentra-se fundamentalmente no estudo do ser humano e dos comportamentos que podem conduzir ao sucesso.

Diversos autores (Pylro, 2002; Schumpeter, 1978; Filion, 1999) realçam a dificuldade de definir as características do empreendedor. É evidente o confronto de ideias que vão desde os economistas neo-schumpeterianos aos comportamentalistas. As teorias de base económica dos neo-schumpeterianos atribuem ao empreendedorismo a capacidade de desencadear processos de crescimento e desenvolvimento económico, associando o empreendedor à inovação, à criatividade e à capacidade de assumir riscos moderados (Schumpeter, 1959). De todos os economistas que tratam do processo empreendedor foi Schumpeter (1959) que deu maior projecção ao tema, associando os empreendedores à inovação e identificando-os como agentes de mudança responsáveis por impulsionar e manter o motor capitalista (Drucker, 1985; Filion, 1999). Na visão da teoria de base comportamental, o argumento central é a identificação das características de comportamento de indivíduos que criaram empreendimentos. Assim, vários autores que adoptaram esta vertente verificaram que os empreendedores têm características psicológicas que os diferenciam de outras populações como, por exemplo, as dos gerentes (McClelland, 1971). Características como a motivação para realização, estilo de liderança, capacidade para identificar e avaliar oportunidades, iniciativa, propensão para assumir riscos moderados e lidar num ambiente de incertezas e capacidade de inovação têm sido apontados como determinantes no comportamento empreendedor.

Nessa mesma linha de pensamento, Timmons (1994) argumenta que embora seja inegável a importância de características inatas, tais como a energia e inteligência pura, as quais um empreendedor definitivamente tem ou não tem, está a tornar-se aparente que a posse de tais características não constrói necessariamente um empreendedor. Segundo o autor, verificam-se grandes evidências que empreendedores nascem e podem ser feitos, e que certas atitudes e comportamentos podem ser adquiridos, desenvolvidos, praticados e refinados, através de uma combinação de estudos e experiência. Ainda, segundo ele, as principais características dos empreendedores, por ordem de importância, são: iniciativa e energia; autoconfiança; abordagem a longo prazo; dinheiro como indicador de desempenho; tenacidade; fixação de metas; riscos moderados; atitude positiva diante do fracasso; utilização de *feedback* sobre o seu comportamento; saber procurar e utilizar recursos; não aceitar padrões impostos; internalidade; tolerância à ambiguidade e incerteza.

Porém, na óptica de Dornelas, nenhuma definição foi tão objectiva e completa como a proposta por Filion ao definir o empreendedor como “uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”⁶³ (Dornelas, 1999). Por outras palavras, o indivíduo que reúna as características necessárias para empreender será capaz de aprender o que for necessário para a criação, desenvolvimento e realização do seu projecto. Neste contexto, Filion (1999) destaca algumas características comportamentais do perfil empreendedor, nomeadamente: inovação; optimismo; liderança; iniciativa; flexibilidade; independência; tolerância à ambiguidade e à incerteza; orientação para os resultados; assunção do risco; capacidade de aprendizagem; habilidade para conduzir situações; criatividade; necessidade de realização; sensibilidade aos outros; auto-consciência; agressividade; confiança; originalidade; envolvimento a longo prazo; dinheiro encarado como indicador de desempenho

Observa-se que, de facto, apesar da diversidade de abordagens e conceptualizações sobre o empreendedor e o empreendedorismo, que praticamente todos os autores são unânimes na sua importância como pilar quer para o desenvolvimento dos indivíduos como das empresas, quer para o desenvolvimento dos países e das regiões. Em suma, com base nos conceitos analisados, pode destacar-se a ideia do empreendedor como

⁶³ A teoria visionária aplicada ao empreendedorismo foi criada por Louis Jacques Filion. Na sua percepção, “O empreendedor é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objectivos e que mantém um alto nível de consciência do ambiente em que vive usando-a para de detectar oportunidades de negócios. Um empreendedor que continua a aprender a respeito de possíveis oportunidades de negócios e a tomar decisões moderadamente arriscadas que objectivam a inovação, continuará a desempenhar um papel empreendedor.” Filion resume a sua definição: “um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões.” Segundo Filion a “visão é uma ideia, muitas vezes um conjunto de ideias (imagens) que se quer realizar (projectadas no futuro). Filion menciona três categorias de visão. A emergente, (inicial) a central e a complementar. As visões emergentes são formadas em torno de ideias e conceitos de produtos e serviços imaginados pelo empreendedor antes de começar um empreendimento. A visão central é o resultado de uma única ou de uma combinação de visões emergentes. A visão central exterior refere-se ao lugar que os produtos/serviços ocupam no mercado e a visão central interior diz respeito ao tipo de organização necessário para atingir os objectivos. As visões complementares são visões gerenciais voltadas para apoiar a visão central. A visão é sustentada por quatro elementos. O principal factor de suporte tanto da criação como do desenvolvimento da visão é, aparentemente, o sistema de relações do empreendedor. Os outros factores que influenciam no processo de formação da visão são: a liderança, a energia e o conceito de si.

uma pessoa que possui habilidades e competências que vão desde a concepção e planeamento até à implementação viável do projecto ou ideia.

3.2.2 Relevância do enfoque para a educação

Embora o ensino do empreendedorismo tenha mudado significativamente na última década, ainda predomina, em particular ao nível do ensino superior, uma abordagem fundamentalmente teórica, centrada na elaboração de planos de negócio, esquecendo-se a dimensão comportamental e organizacional como factores decisivos no processo de empreendedorismo. Evidencia-se, assim, uma necessidade premente de desenvolvimento de uma atitude empreendedora nos alunos através de metodologias de ensino que abordem os problemas e oportunidades de criação de novos negócios e desenvolvam o potencial empreendedor dos alunos e que possam, efectivamente estimular a iniciativa empresarial. A este nível, podem ser formuladas algumas questões: É possível ensinar empreendedorismo? Qual a importância do ensino na formação de empreendedores? Quais as metodologias de ensino ou práticas pedagógicas deverão ser adoptadas para o desenvolvimento de um potencial empreendedor?

Embora várias pesquisas demonstrem que os "modelos de influência" são de grande importância para explicar os comportamentos empreendedores, na opinião de Dolabela (1999), ainda não existe resposta científica sobre se é possível ensinar alguém a ser empreendedor. Sabe-se, contudo, que é possível aprender a sê-lo. Na verdade, não se trata de ensinar mas apenas de desenvolver essa dimensão, porque todas as pessoas nascem empreendedoras, assim como todo o indivíduo nasce com potencial para andar, cantar, tocar um piano (Dolabela, 1999). Assim, se refuta a tese de que empreendedorismo é fruto de herança genética, o que significa que é possível que as pessoas aprendam a ser empreendedoras (Filion, 1991). Contudo, ainda não existem dados concretos que mostrem, claramente, qual o nível educacional (básico ou superior) ou qual a idade certa para se aprender a empreender. A única convicção que existe é a de que a educação-aprendizagem do empreendedorismo pode ajudar no processo de mudança do comportamento e no desenvolvimento de novas competências.

A importância deste tipo de educação, para Rasheed (2000), consiste em identificar e criar os empreendedores potenciais, o que poderia produzir muitos benefícios económicos a longo prazo. Outro aspecto importante reside na criação de um sistema de apoio à empresa baseado em educação empreendedora planeada, que estimule e facilite actividades empreendedoras e que pode dar origem a uma

redução da taxa de desemprego, para além de aumentar a criação de novas empresas e diminuir o insucesso dos negócios existentes, segundo Hansemark, (1998). Trata-se de um componente económico e estratégico importante, para fomentar a criação de trabalho (McMullan et al, 1986).

Hansemark (1998) define a educação empreendedora como a educação orientada com o propósito de criar um novo produto ou serviço, que resulte em alto valor económico, assente no conhecimento sobre a pequena empresa, o auto-emprego e as novas habilidades e competências. Também Aiub (2002) considera esta educação como um dos caminhos encontrados para a criação de um ambiente que estimule comportamentos sociais voltados para o desenvolvimento da capacidade de geração do próprio emprego.

No entanto, o sistema de ensino formal não é particularmente encorajador ao empreendedorismo e possivelmente suprime as mais importantes características empreendedoras. Por este motivo, Winslow et al (1997) acreditam que há uma necessidade de abandonar as formas mais tradicionais de ensinar e os métodos de avaliação para se passar a adoptar métodos não convencionais. Do mesmo modo Singh (1990) defende que a educação tradicional, na verdade, inibe o empreendedorismo e enfatiza a necessidade de reorientar e avaliar o sistema escolar, como método empreendedor, para fomentar uma cultura de empreendedores.

Tendo como pano de fundo o estudo das características, habilidades e comportamentos de sucesso do empreendedor pode-se perceber, com base nas diferentes abordagens teóricas, que a educação para o empreendedorismo deverá atribuir maior ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências pessoais do que à aquisição de conhecimentos especializados – que também são importantes e desafiantes, mas que essencialmente dependem das habilidades comportamentais dos empreendedores. Ao assumir que o ser é mais importante do que o saber, a base da aprendizagem do empreendedorismo deverá centrar-se no estudo dos comportamentos e atitudes que conduzem à inovação, à capacidade de transformação do mundo, à geração de riquezas, e em qualquer área, como na investigação, no ensino, no emprego e na empresa. Para tal, o sistema educativo tem de ser capaz de responder com eficácia às exigências actuais ao dotar os indivíduos do conjunto de saberes e competências necessários ao sucesso, mobilizando diferentes campos - “ aprender a aprender, a conhecer, a ser, a conviver e a fazer” – aprender o que for necessário para a criação, desenvolvimento e realização do seu empreendimento.

3.3 Empreendedorismo no ensino superior

Há um consenso geral que o empreendedorismo é o motor para o desenvolvimento da economia dos países. Este permite a criação de novos empregos, novas empresas e constitui uma importante fonte de inovação que pode assegurar a competitividade e a capacidade de crescimento de uma economia. Também pode contribuir para a coesão social nas regiões menos desenvolvidas e para a integração no mundo laboral dos desempregados e das pessoas desfavorecidas.

3.3.1 O “despertar” da academia para esta temática

O aumento substancial do desemprego qualificado aliado à necessidade de conferir um maior perfil de empregabilidade aos seus diplomados, obrigou as Universidades, nos últimos anos, a incentivar e a formar, não apenas bons empregados para as grandes e pequenas empresas ou instituições, mas também bons empreendedores. Para melhor assumir o seu papel como agente de mudanças, adequando-se às necessidades da sociedade, ou melhor, antecipando-as, as Universidades posicionaram-se e procuraram novas respostas e orientações perante as posturas estabelecidas pelos pilares da educação (Relatório *Delors*, 1996). Neste contexto, não surpreende nas últimas décadas se tenha assistido, em vários países, a uma extraordinária evolução dos cursos e programas sobre empreendedorismo em todos os níveis de ensino, especialmente nas instituições do ensino superior. Recentes estudos indicam que nos Estados Unidos mais de 1200 instituições de ensino pós-secundário tem cursos dedicados à educação em empreendedorismo e pequenos negócios (Solomon, 2005) e não existe praticamente nenhuma instituição do ensino superior que não apresente, no seu currículo, pelo menos um curso de empreendedorismo (Vesper e Gartner, 1999). Em termos práticos, este fenómeno pode ser explicado por diversas razões mas decorre, sobretudo, da necessidade das pessoas obterem uma melhor preparação antes da criação do seu próprio emprego/negócio. Iniciada nos anos 70 do séc. XX, esta tendência vem-se consolidando nas últimas duas décadas.

A primeira iniciativa em educação para o empreendedorismo remonta a 1938, realizada por Shigeru Fujiini, Professor emérito da Universidade Kobe (McMullan & Long, 1987). Somente em 1940 começaram a surgir os cursos em gestão de pequenas empresas (Sexton e Upton, 1984). O primeiro curso conhecido nos Estados Unidos sobre empreendedorismo e gestão de pequenos negócios foi oferecido pela Harvard Business School, em 1947 (Brockhaus, 2001; Cruikshank, 2005). Em Portugal, a primeira instituição conhecida de ensino superior a oferecer um curso sobre empreendedorismo foi a Universidade Católica, em 1992. (Redford, 2006). De forma gradual, o papel das Universidades no ensino do empreendedorismo foi ganhando relevância na

perspectiva de ser possível desenvolver o espírito empreendedor nos indivíduos, os quais necessitam de certas condições para aprimorar suas novas habilidades e potencializar as pré-existentes (Stevenson, 2001).

Por conseguinte, ao integrar o ensino do empreendedorismo, nos seus currículos e actividades, as Universidades assumem a sua responsabilidade perante a sociedade na preparação dos futuros profissionais, que transcende a simples formação tradicional académica, preparando-os para desafios actuais e futuros, para a inovação e criação. Caso contrário, estas poderão correr o risco de formar uma massa intelectual incapaz de acompanhar ou até mesmo de prever as mudanças que estão a ocorrer, ou que inevitavelmente possam vir a ocorrer. Os benefícios do ensino do empreendedorismo nas instituições do ensino superior são reconhecidos por vários autores. Por exemplo, Filion (2000) propõe a necessidade de promover um programa nacional de educação empreendedora que abarque todos os níveis escolares, em particular os campos de formação técnica e o nível superior. Para Vesper (1990), a educação na universidade facilita o processo de criação de uma consciência empreendedora.

É inequívoco que o ensino do empreendedorismo sofreu profundas alterações nos últimos anos. No entanto, ainda se percebe a hegemonia de oferta de cursos vocacionados para a gestão de negócios (*e.g.*, marketing, finanças, desenvolvimento de novos produtos e serviços), em que a elaboração do plano de negócios é ainda assumida como o método de ensino mais popular (Gorman et. al, 1997). Portanto, torna-se fundamental ultrapassar a fronteira dos cursos convencionais de abordagem teórica que inibem o empreendedorismo e integrar a dimensão comportamental e organizacional como factores decisivos no processo de Empreendedorismo. Nesse sentido, os programas de educação para o empreendedorismo poderão contemplar actividades que exijam maior participação por parte dos alunos, que coloquem o professor como mediador e orientador da aprendizagem. Igualmente, o conteúdo e as técnicas pedagógicas devem contemplar disciplinas orientadas para o desenvolvimento de uma postura empreendedora, aliando a necessidade de utilização de estratégias que possibilitem e estimulem a participação do aluno no processo, que o transformem em actor principal e o tornem capaz de definir e administrar, de maneira proactiva, não só um empreendimento, mas o seu próprio destino profissional.

Note-se, contudo, que a proposta de introdução da disciplina de empreendedorismo na estrutura curricular não é um processo fácil, uma vez o ensino superior europeu está actualmente a passar por um processo de reestruturação no âmbito do Processo de Bolonha, como já referimos. Com efeito, a redução do número de anos dos cursos de graduação obrigou as instituições de ensino superior a reajustarem os seus planos

curriculares, como forma de compensarem a diminuição do número de matérias leccionadas. Portanto, para conseguir cumprir a sua nova missão de formar empreendedores, a Universidade terá ser capaz não só de promover a inclusão projectos pedagógicos dos cursos de graduação de disciplinas com conteúdos programáticos relacionados à temática, mas também desenvolver uma postura empreendedora numa fase em que, segundo Guimarães (2002), os componentes substantivos do projecto pedagógico e programa das disciplinas devem privilegiar a reunião de informações sobre o processo, desenvolvimento de atitudes e valores, adequação entre características pessoais e empreendedoras e análise de oportunidades e de viabilidade de negócios. A escolha entre as opções de técnicas pedagógicas pode realizar-se com base no pressuposto de que educação empreendedora se centra no desenvolvimento de habilidades que facilitem a tomada de decisões, as quais englobariam capacidade de inovar, assumir riscos e resolver problemas (Guimarães, 2002).

Assim, a metodologia a ser utilizada no ensino em empreendedorismo deve favorecer a ampliação da percepção do aluno sobre si mesmo, para que ele reconheça a necessidade de desenvolvimento de competências empreendedoras e seja capaz de identificar estratégias para o seu desenvolvimento como empreendedor de sucesso, seja em organizações privadas, sociais ou no seu próprio negócio. Além disso, importa desenvolver iniciativas no sentido de estreitar os contactos dos alunos com a realidade empresarial dos mais diversos sectores de actividade, aliando a teoria com a prática empresarial. Estes contactos poderão ser úteis no estabelecimento de redes de relações e na formação dos modelos de referência. Poderão ainda constituir uma oportunidade para que os alunos possam perceber a dinâmica empresarial, particularmente no que se refere à tomada de decisões e à superação dos entraves à expansão e crescimento das empresas.

Tendo em consideração os objectivos de garantir um crescimento mais forte e duradouro e criar mais e melhores empregos, consubstanciados no Conselho de Lisboa, a União Europeia adoptou uma estratégia mais sistemática de educação para o empreendedorismo⁶⁴. Na sua comunicação *Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*, publicada em 2006, estabelece como prioritário criar na sociedade europeia um ambiente mais favorável ao empreendedorismo, com base numa política integrada que tenha como objectivo não só mudar as mentalidades, mas também melhorar as competências dos europeus e eliminar os obstáculos que dificultam a criação, a transmissão e o crescimento de empresas.

⁶⁴ . Esta prioridade foi incluída na Agenda Europeia através de vários documentos, nomeadamente: *A agenda europeia para o espírito empresarial*, Comissão Europeia, COM(2004) 70 final de 11.2.2004.; e *Modernizar a política das PME para o crescimento e o emprego*, COM (2005)551 final de 10.11.2005.

Ao reconhecer que os europeus se mostram relutantes em aproveitar oportunidades de emprego por conta própria e de actividades empresariais, a Comissão acredita que os sistemas educativos⁶⁵ podem contribuir em grande medida para responder com êxito ao desafio do empreendedorismo na UE. Por isso, considera prioritário o desenvolvimento do empreendedorismo nos diferentes níveis de ensino, em particular no ensino superior e alargá-lo a áreas tão importantes para a competitividade da Europa como a engenharia, a ciência ou a arte. Aliás, em vários documentos é assumido que o ensino do empreendedorismo concentra-se sobretudo nos estudantes que seguem cursos de economia e gestão, sendo limitada a oferta de aprendizagem neste domínio para os outros estudantes. Para contrariar esta tendência, a Comissão aconselha as universidades a integrar o empreendedorismo em diversas matérias dos seus programas de estudos, uma vez que pode conferir valor acrescentado a todos os cursos⁶⁶.

Apesar destes desenvolvimentos há ainda um longo o caminho a percorrer até à consolidação de uma estratégia eficaz para o ensino do empreendedorismo na Europa. Em vários países europeus já foram implementadas algumas boas práticas ao nível do ensino superior. O 7º Programa-Quadro, já apresentado atrás, é um excelente exemplo disso. Todavia, ainda persistem barreiras que importam ultrapassar. Entre estas destaca-se a fragilidade da relação entre as Universidades e o meio empresarial caracterizada por uma fraca cooperação ao nível da transferência de conhecimentos e tecnologia. Uma outra barreira prende-se como os modelos pedagógicos adoptados no ensino do empreendedorismo nas Universidades. É preciso (re)inventar o ensino superior europeu, baseado no empreendedorismo. O professor necessita de (re)ver as suas metodologias de ensino e aprendizagem incorporando o aluno num processo activo de construção do conhecimento. Para isso, é fundamental não só criar uma massa crítica de docentes que possam assegurar a formação para o empreendedorismo, como também incrementar a colaboração interuniversitária e territorial. Isto implica uma mudança radical das prioridades pedagógicas do ensino nas universidades e o fomento de uma mentalidade inovadora e empreendedora, capaz de mudar paradigmas.

3.3.2 As especificidades do caso português

Em Portugal, o empreendedorismo é um fenómeno relativamente recente, tendo o seu ensino em estabelecimentos do ensino superior sido iniciado apenas em 2002. Esta é uma das conclusões do único

⁶⁵ Esta comunicação centra-se na educação facultada desde o primeiro ciclo do ensino básico até à universidade, incluindo o ensino profissional de nível secundário (formação profissional inicial) e os institutos técnicos de nível superior.

⁶⁶ Comunicação *Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*, COM(2006) 33 final

estudo realizado sobre a *Educação em Empreendedorismo: 2005/2006*⁶⁷. Sob a coordenação de Redford este estudo analisou, durante dois anos consecutivos, a evolução do ensino do empreendedorismo nas universidades portuguesas. Tratou-se de um estudo de âmbito nacional que abrangeu vinte um estabelecimentos e vinte e seis disciplinas do ensino superior, procurando avaliar a evolução da educação em empreendedorismo no ano lectivo 2005/ 2006 comparativamente ao ano anterior. Dada a importância da temática no contexto europeu e, também nacional importa atender aos resultados obtidos. Estes permitem traçar o “Estado” da questão de forma mais sustentada.

Assim, os dados apresentados neste estudo registam uma evolução muito positiva do ensino do empreendedorismo em Portugal: no ano lectivo 2005/2006, visto que 21 instituições de ensino superior que disponibilizam 26 disciplinas referentes a esta temática representando um aumento em comparação ao ano 2004/ 2005 (17 instituições e 22 disciplinas). Além disso, cerca de um terço das instituições de ensino superior (33%) já possuem um centro de empreendedorismo e 23,8% planeiam desenvolver este tipo de infra-estruturas no futuro. No entanto, a maioria dos inquiridos (90%) acredita que as funções e actividades de um centro de empreendedorismo não estão claramente definidas no contexto português, sendo necessária a transferência de conhecimento de instituições que tenham já uma longa tradição no ensino desta temática.

Também em 2005/ 2006 verifica-se um maior número de professores que afirma que a sua principal área de ensino é o empreendedorismo (32%), representando um acréscimo de 8% face ao ano anterior. Da mesma forma que 40% dos professores inquiridos elegem o empreendedorismo como o seu principal tema de investigação científica, propulsionando o conhecimento nesta área. Trata-se de uma percentagem animadora, já que a maioria das disciplinas nesta área (63,2%) foi leccionada pela primeira vez em 2002 ou nos anos seguintes.

Em Portugal, as disciplinas da área de empreendedorismo são leccionadas sem recurso aos chamados “métodos de estudo experimentais” - estágios, visitas a pequenos negócios, simulações em computador ou *role-playing* -, contrastando com a realidade norte-americana. Assim, mais de metade das instituições analisadas nunca organiza estágios e apenas 24% realizam simulações informáticas de actividade empresarial. A criação de planos de negócio, os estudos de viabilidade económica e financeira e as aulas teóricas são os métodos mais utilizados pelas universidades. Além disso, doze por cento (12%) das

⁶⁷ Estudo elaborado por Dana Redford, doutorando na escola de gestão do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, a ISCTE *Business School*. A pesquisa analisou a evolução do ensino do empreendedorismo em Portugal e abrangeu 21 universidades e 26 disciplinas. O primeiro trabalho *Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey*, realizado no ano lectivo de 2004/2005, incluiu 17 instituições e 22 disciplinas.

disciplinas são ensinadas em inglês e setenta e dois por cento (72%) das disciplinas têm a frequência de trinta ou menos alunos.

Os conteúdos programáticos das disciplinas sobre empreendedorismo são diversificados. Entre os principais conteúdos abordados por 92% dos professores nas suas disciplinas destacam-se: "Identificação de oportunidades", "Avaliação de oportunidades" e "Plano de negócios". O desenvolvimento de uma cultura de não aversão ao risco e de aceitação do insucesso (falências) é outro dos pontos que, segundo este estudo, precisa de fazer parte do processo de aprendizagem em empreendedorismo, visto que somente 3,8% das disciplinas abordam a temática de "Controlo e prevenção de falências".

Por fim, conclui-se neste estudo que, apesar dos progressos registados, existe a necessidade de introduzir mais competências e habilidades empreendedoras e de inovação nos currículos das Instituições de Ensino Superior em Portugal, alargando esta temática a todos os cursos, permitindo a integração dos jovens na economia global, privilegiando e contribuindo para o desenvolvimento da iniciativa empreendedora. Esta justificação poderia contribuir para uma diminuição da discrepância observada em relação a alguns países da União Europeia e aos Estados Unidos em particular.

3.3.3 Projectos académicos de transferência de inovação e conhecimento

A importância da transferência e comercialização de tecnologia por parte de universidades tem sido alvo da atenção de trabalhos de investigação recentes. No entanto, poucos trabalhos têm focado a dimensão regional desse fenómeno. Há, contudo, alguns estudos que confirmam a importância das universidades como focos de desenvolvimento económico regional, nomeadamente no que se refere à qualificação da força de trabalho, ao impacto das suas pesquisas para o aumento da produtividade, do conhecimento e de cultura da região. Aos seus papéis tradicionais de qualificação dos recursos humanos e de aumento do *stock* de conhecimento, acresce-se um novo papel designado por vários autores de "terceira missão" da universidade. Este novo desafio consiste em proceder a alterações, nomeadamente quanto à missão e aos objectivos, ao modelo organizacional e ao próprio sistema de financiamento (Etzkowitz et al, 2000). São várias as mudanças exigidas, tais como: *i*) passagem da universidade centrada no ensino (*teaching university*) para a universidade centrada na investigação (*research university*); *ii*) surgimento da universidade empreendedora (*entrepreneurial university*), cuja missão também acolhe, explicitamente, objectivos económicos e sociais,

exigindo uma crescente intensificação da ligação entre a universidade e a sociedade.

Assim, a nova missão da universidade como agente relevante no sistema de investigação, desenvolvimento e inovação (I&D&I) e como protagonista do processo de transferência do conhecimento técnico-científico baseia-se numa nova concepção da sociedade e economia do conhecimento, tal como foi proposto por vários autores (Bell, 1973; Drucker 1965,1993). De forma mais precisa, é de destacar os valiosos contributos de Sheen (1992), Gibbons et. al (1994), Clark (1998) que apresentaram as primeiras ideias do que começou a denominar-se de “terceira missão” da Universidade. Este movimento de fundo foi assumindo de imediato pela Comissão Europeia (2000), para formular e desenvolver uma nova estratégia, orientada para a construção de uma *Europa do Conhecimento*.

Nesta perspectiva, a “terceira missão” da universidade pode ser entendida como uma necessidade em saber aplicar a ciência e tecnologia, quer dizer, transferir o conhecimento para a sociedade e como tal, ser capaz de responder à exigência social do seu tempo, que reside na sua capacidade de concretizar a “função empreendedora e de inovação” como agente de criação e transferência de conhecimento na sociedade. Esta nova visão deu origem ao surgimento de um "novo paradigma" de universidade empreendedora, como argumento a destacar por alguns autores como Clark (1998), Gibbons et al. (1994), Slaughter e Leslie (1997) e Ziman (1994).

Uma das abordagens que tem tido maior impacto é a da universidade empreendedora, proposta por Clark (1998). Baseada no processo de comercialização tecnológica dos recursos universitários, os fluxos das receitas são especificamente provenientes de três actividades universitárias distintas e que contribuem para uma nova perspectiva do modelo universitário. Neste sentido, a primeira categoria de receitas corresponde ao financiamento público para cumprir as obrigações básicas de docência do ensino superior. A segunda categoria de receitas está relacionada com os financiamentos, geralmente públicos, para conduzir actividades de investigação. Por fim, a terceira categoria responde a uma variedade de fontes que têm a ver com a perspectiva proactiva da Universidade para levar a cabo acções de desenvolvimento tecnológico, assistência técnica, programas de formação contínua e contratos de investigação, entre outras actividades.

Esta nova abordagem levou vários autores a estabelecerem um novo conceito de "capitalismo académico" e um novo papel na Universidade ao abandonar a sua tradicional "torre de marfim" (Etzkowitz et al, 2000; Schulte, 2004). A comercialização tecnológica e a sua função empreendedora são normalmente, concretizadas através de novas políticas de modo a facilitar e mobilizar os processos de criação de empresas

de base tecnológica ou *spin-offs* universitários e uma adequada gestão das patentes, modelos de utilidade e licenças, que são gerados numa nova relação entre a Universidade e a Sociedade ou Empresa.

Nesta perspectiva, a designação de “universidade empreendedora” apenas como formadora de empreendedores tornou-se um conceito unilateral e desactualizado. Como tal, a adopção de um modelo de ensino unicamente centrado no desenvolvimento de conhecimentos e competências empreendedoras, sem que isso implique necessariamente que a Universidade seja ela própria empreendedora, parece, nos dias de hoje, desajustado. Por sua vez, a transferência de conhecimento técnico-científico acaba por ser entendida como uma etapa central no processo de valorização económica do conhecimento gerado que pode ser consubstanciada através de um conjunto alargado de iniciativas, das quais se pode, por exemplo destacar, os contratos de serviços, assessoria e investigação, as patentes ou respectivas licenças. Além disso, as especificidades do mundo empresarial associadas às novas restrições da Sociedade do Conhecimento, fazem emergir a necessidade de *i)* criação de empresas de conhecimento e inovação avançadas, que possam ser actores importantes na dinâmica de desenvolvimento e *ii)* canalização dos recursos humanos qualificados para opções de auto-emprego, quando há uma visível diminuição das saídas profissionais.

A partir dos pressupostos que configuram o quadro conceptual da Universidade empreendedora, é possível constatar que as suas principais propostas se baseiam no desenvolvimento da designada “terceira missão” no âmbito de três eixos fundamentais:

- A extensão das suas actividades para o desenvolvimento económico e social da sua comunidade ou ambiente de referência, ou seja, para além da missão de ensino e investigação.
- A transferência de conhecimento para que, em colaboração com outros agentes do sistema de Ciência, Tecnologia e Sociedade ou Empresa, possa concretizar-se a inovação para o crescimento e desenvolvimento sustentável do seu ambiente económico, ou seja, uma visão da Universidade como espaço e agente de inovação.
- O papel do empreendedorismo, baseado na transferência de conhecimento técnico-científico para a sociedade, como um criador de valor, riqueza e de emprego através da comercialização de tecnologia e da criação de *spin-offs*, entre outras acções que geram novas relações entre agentes, bem como as receitas adicionais para orçamento universitário (Schulte, 2004).

Com efeito, um dos mecanismos de transferência de conhecimento e tecnologia que mais impulso teve, na última década, nas Universidades a nível internacional, foi a criação de *spin-offs* académicos (SOA)⁶⁸ (Di Gregorio and Shane, 2003; Feldman et. al., 2003). Esta realidade estimulou o debate económico e político acerca da relação entre este fenómeno e os mecanismos que contribuíram para a criação de riqueza (Lambert, 2003). Nesta perspectiva, vários são os autores que argumentam que as empresas baseadas em conhecimento são fundamentais para a revitalização de muitas regiões, principalmente para aquelas que experimentaram um declive nas indústrias tradicionais (Gorman and McArthy, 2006), mediante a criação de um amplo leque de efeitos positivos no desenvolvimento económico (Schumpeter, 1934; Drucker, 1985; Teece, 1986; Griliches, 1990; Roberts, 1991; Autio, 1994, 1997).

Os SOA são considerados na literatura científica com um subgrupo de empresas baseadas em novas tecnologias, sendo frequentemente catalogadas de *spin-outs* ou *start-ups* académicos. A designação genérica de *spin-off* costuma ser utilizada para definir aquelas empresas criadas para a exploração de uma nova tecnologia originada numa organização matriz (empresas, organismos públicos, entre outros). Quando esta organização tem fins de investigação (organismos públicos de investigação, universidades, centros e institutos tecnológicos), costuma denominar-se de *spin-off* baseado em investigação, sendo finalmente *spin-off* académico ou universitário quando tem origem no seio das Universidades.

Assim, o termo *spin-off* pode ser utilizado tanto para denominar um tipo de empresa (empresa *spin-off*) como o processo de formação da mesma (processo de transferência de conhecimento ou tecnologia). Deste modo, pode ser definida como qualquer processo de criação de empresa que cumpra os seguintes requisitos:

- a) ter origem numa organização pré-existente, ou seja, uma organização mãe ou de origem;
- b) envolver vários indivíduos, com independência de estatuto ou actividade na organização de origem;
- c) transferir a tecnologia ou conhecimento produzido na organização de origem para uma nova, através da criação de uma nova empresa.

Pirnay (2003) define *spin-off* académico como uma nova empresa criada para explorar comercialmente algum conhecimento, tecnologia ou resultado de investigação desenvolvido na universidade. De modo similar, Djokovic e Soutiaris (2007) consideram este tipo de projecto empresarial como empresas que surgem no seio da universidade e que têm como objectivo a comercialização da propriedade intelectual e a transferência da tecnologia produzidas nas instituições académicas. Por seu turno, Meyer (2003) acrescenta ainda que uma

⁶⁸ Utiliza-se ao longo do texto a abreviatura SOA para designar *spin-off* académico ou universitário.

concepção mais completa de *spin-off* deve incluir outros factores como, por exemplo, a organização “mãe” deveria assegurar o capital de arranque, serviços de consultadoria em gestão e o espaço industrial e/ou oficinas de incubação, entre outros apoios.

A partir da literatura disponível sobre *spin-offs* académicos é possível encontrar diferentes trabalhos dedicados à análise e classificação dos factores que podem ser determinantes no surgimento dos *spin-offs* e no seu rendimento posterior. De forma coincidente, estes trabalhos realçam que a identificação de uma oportunidade como requisito básico para a criação de um SOA, sem a qual não será possível criar a empresa. Só após a identificação da oportunidade, será possível identificar as categorias de factores determinantes para a criação da empresa. Entre estes poderão incluir-se: a) o perfil e os atributos do(s) promotor(es)/empreendedores; b) o modelo organizativo da universidade; c) as estruturas e políticas da universidade que facilitam a comercialização dos produtos ou serviços; e, por último, d) os factores condicionantes exógenos ou externos.

Além disso, para o desenvolvimento de políticas e medidas de apoio eficazes no âmbito universitário, torna-se necessário o conhecimento e a análise sobre a heterogeneidade dos *spin-offs* académicos, assim como, as suas possíveis necessidades em função do seu estado de desenvolvimento. Partindo da perspectiva da teoria dos recursos e capacidades (Penrose, 1959; Barney, 1991), a transferência de tecnologia ou conhecimento a partir da Universidade para um *spin-off* académico implica dotá-la de um recurso que pode gerar uma vantagem competitiva tecnológica. Assim, para garantir a sua sobrevivência, os *spin-offs* académicos devem obrigatoriamente constituir-se em organizações e adquirir os activos necessários para serem utilizados em conjugação com esta tecnologia.

No entanto, é comum que estes projectos académicos se confrontem com alguns factores condicionantes endógenos. Em primeiro lugar, porque surgem num ambiente com carácter não comercial, costumam defrontar-se com obstáculos internos, tanto a nível institucional como ao nível da equipa académica empreendedora. Em segundo lugar, a capacidade de desenvolvimento de um novo SOA pode ver-se afectada pelo conflito de objectivos entre os diferentes grupos de interesse implicados: a universidade, a equipa/empreendedor académico, o próprio *spin-off* representado pela sua equipa directiva e, ainda pelos possíveis investidores.

A transformação dos recursos humanos da comunidade universitária em potenciais e novos empreendedores, bem como as suas habilidades e papéis nos projectos académicos e na criação de novos *spin-offs* é um elemento-chave para o empreendedorismo das universidades. Por isso, vários estudos mais aprofundados sobre esta temática têm-se focalizado sobretudo na análise de determinadas variáveis individuais e contextuais e a sua incidência nas atitudes e intenções perante a actividade empreendedora (Autio et al., 1997; Vesper et Gartner, 1999). Por sua vez, as influências mais significativas centram-se nas capacidades da comunidade de investigadores e a sua relação com a missão e o papel da Universidade na sociedade (Siegel et al., 2003; Clark, 1998; Schulte, 2004). Mesmo assim, foram identificadas uma série de características comuns aos investigadores mais propensos para criar um *spin-off* como, por exemplo: experiência em consultadoria, capital social elevado, acesso a um significativo nível de recursos de investigação na universidade, ampla experiência em investigação (Landry et al., 2006).

Nesta perspectiva, diversos estudos reconhecem a importância do envolvimento do(s) promotor(es) da empresa (Murray, 2004; Clarysse and Moray, 2004). Por exemplo, Thursby et al. (2001) mostram que a maioria das invenções académicas comercializadas através de *spin-offs* encontravam-se num estado embrionário de desenvolvimento, pelo que a participação activa da equipa de investigação foi crucial para o posterior desenvolvimento da tecnologia. Na literatura também é reconhecida a importância da articulação entre a ideia empresarial, o grau de experiência conjunta da equipa de investigadores, bem como a sua visão e conhecimentos para além dos limites académicos (Grandi e Grimaldi, 2005).

Todavia, as investigações centradas no processo de criação e articulação dos projectos *spin-off* assinalam a importância em distinguir os actores envolvidos na equipa de investigação e os da equipa empreendedora (Grandi e Grimaldi, 2005). O primeiro grupo de actores é composto por indivíduos envolvidos no desenvolvimento de um novo conhecimento/ tecnologia, enquanto que o segundo é formado por indivíduos responsáveis por transformar a tecnologia num produto ou serviço e comercializá-lo através da criação de um *spin-off*, podendo ser simultaneamente membros da equipa de investigação ou um empreendedor externo. Neste sentido, Grandi e Grimaldi (2005) destacam a importância crucial de pelo menos um elemento chave na equipa empreendedora, proveniente do grupo de investigação que apoie e expanda energicamente a iniciativa *spin-off*.

Por parte da União Europeia têm sido bem visíveis os esforços para fomentar a actividade empreendedora das Universidades, nomeadamente ao nível da criação de *spin-offs* académicos. Entre estes esforços,

destacam-se as mudanças legislativas quer a nível nacional, quer a nível internacional, que flexibilizam a participação dos investigadores/ docentes em novos *spin-offs*. Além disso, no quadro do ensino superior é perceptível um maior compromisso para as actividades empreendedoras. Com efeito, nos últimos anos o número de universidades europeias com regulamentos e normativas internas específicas para a criação de *spin-offs* aumentou substancialmente, bem como o número de universidades com gabinetes e programas de apoio.

O potencial empreendedor das universidades pode ser ampliado, pelo que se torna necessário um incremento das actividades para a promoção da actividade empreendedora entre os actuais, e sobretudo, nos futuros diplomados, bem como das suas competências e habilidades para detectar oportunidades de negócio. Assim, as universidades desempenham um papel determinante na formação de futuros promotores de *spin-offs*. O desenho e a implementação de estratégias e medidas de apoio adequadas no âmbito universitário passa por uma análise e avaliação das condições particulares de cada universidade, nas quais importa compreender a heterogeneidade dos *spin-offs*, assim como os diferentes desafios que apresentam estas iniciativas empresariais ao longo do seu processo de criação, formação e desenvolvimento.

II PARTE

Perspectivar os desafios das Ciências Sociais no projecto MelIntegra

Nesta segunda parte, tem lugar a apresentação do projecto MelIntegra e da estratégia de pesquisa empírica adoptada que se aproxima da “investigação-acção”, dos instrumentos, contextos e estratégias prosseguidas na dinamização e envolvimento dos actores sociais. Assim, serão apresentados os aspectos centrais do diagnóstico realizado aos jovens licenciados das “Ciências Sociais” que concluíram o curso no ano lectivo de 2004/05 pela Universidade do Minho, de modo a potenciar alguns dos principais resultados obtidos no decurso do projecto MelIntegra. Iremo-nos centrar, sobretudo, nos constrangimentos sociais - lógica de reprodução social, estrutura e funcionamento do sistema de ensino superior e mercado de trabalho - e nas estratégias de transição para a vida activa prosseguidas pelos jovens licenciados, destacando-se os factores co-explicativos da segmentação do mercado de trabalho (e.g., licenciatura, género, tempo de espera na obtenção do 1º emprego, mobilidade geográfica, itinerários profissionais). Igualmente, iremos proceder, sempre que se justifique a uma análise comparativa das Ciências Sociais com outras áreas científicas, em particular com as “Engenharias e Tecnologias” no sentido de identificar constrangimentos e oportunidades - com base nas suas trajectórias de inserção profissional, em particular a mobilização de recursos de cariz diversificado (e.g., académicos, interpessoais, sociais).

Capítulo 1: Um olhar sobre o projecto MelIntegra

1.1 Enquadramento do projecto

O Projecto MelIntegra (*Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados*) consistiu num estudo sobre a temática da inserção profissional dos(as) jovens licenciados(as), promovido pela Universidade do Minho (Centro de Investigação em ciências Sociais), no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), Acção Tipo 4.2.2.1. - Estudos e Investigação, co-financiado pelo FSE e pelo Estado Português.

Abrangendo os diferentes sectores empregadores da região Norte de Portugal e centrando-se, em especial, na formação superior conferida pela Universidade do Minho, esta investigação visou conhecer, por um lado, a empregabilidade dos jovens licenciados provenientes de várias fileiras científicas contrastantes entre si, nomeadamente “Engenharia e Tecnologia” e “Humanidades e Ciências Sociais” que concluíram a licenciatura na Universidade do Minho no ano lectivo 2004/2005; e, por outro, as modalidades de inserção nas empresas, em particular no que se refere às práticas de recrutamento e selecção e às competências transportadas/ legitimadas pelas empresas que têm quadros superiores. Ou seja, pretendeu-se conhecer as estratégias de inserção profissional na óptica quer dos jovens licenciados à procura do primeiro emprego (incluindo situações de estágios profissionais), quer das empresas que têm vindo a recrutar este tipo de mão-de-obra.

Em concreto, esta investigação prosseguiu os seguintes objectivos gerais e específicos:

Objectivos gerais:

- Identificar experiências e estratégias de inserção profissional na óptica do jovem licenciado e das organizações/ empresas da Região Norte.
- Perspectivar factores de segmentação dos mercados (profissional, formação, local, “informal”, etc.).
- Elaborar propostas de melhoria dos processos de inserção e mobilidade profissionais com o envolvimento dos grupos-alvo.

Objectivos específicos

- a) Contrastar e identificar as estratégias de inserção profissional dos jovens licenciados e dos empregadores. Do lado dos jovens, importava recensear as características académicas, as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, as iniciativas desencadeadas, as propostas de formação complementar, entre outros aspectos; do lado das empresas importava conhecer as

experiências de estagiários recrutados, as dificuldades de adaptação e definição de lógicas organizacionais, os perfis de competência desejados, entre outros aspectos.

- b) Recolher informações sobre os mercados (e.g., profissional, local, “informal”), interessando saber, por exemplo: sectores de recrutamento, rapidez de inserção, grau de correspondência do diploma ao emprego, tipo e natureza do vínculo contratual, grau de condicionamento da oportunidade de emprego em função de variáveis como, por exemplo, licenciatura, género, capital escolar, redes de sociabilidade, sector económico e tipo de organização, tipo de competências, área de profissionalização.
- c) Identificar as principais regularidades no que concerne às estratégias de transição da universidade para o mundo do trabalho, bem como os factores de constrangimento/ vulnerabilidade de forma a fundamentar propostas de melhoria dos processos de inserção e mobilidade profissionais.

Parcerias

Este projecto de investigação assentou numa parceria entre as Universidades do Minho e do Porto, a Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho (APSIOT) e a Associação Industrial do Minho (AIMinho). A articulação destas instituições, com vocações e missões diferentes, potenciou não só os conhecimentos e recursos de que dispõem (e.g., estudos científicos, bases de dados), como, igualmente, contribuiu para propostas de melhoria de processos de inserção e mobilidade profissionais.

Âmbito das parcerias

Nome: (AIMinho) Associação Industrial do Minho



Âmbito da parceria: Troca de informações; contactos com empresas; colaboração na definição de linhas estratégicas em intervenções de natureza complementar; utilização de infra-estruturas para a organização de algumas das actividades formativas e de divulgação do estudo.

Nome: APSIOT (Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho)



Âmbito da parceria: Troca de informações; avaliação e acompanhamento técnico do estudo através da emissão de pareceres técnicos. Esta entidade procedeu à validação das entrevistas, dos relatórios de execução (intercalar e final), dos conteúdos da página *web*, entre outros serviços.

Nome: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

U. PORTO

Âmbito da parceria: Troca de informações; transferência de saberes; validação de instrumentos de pesquisa; colaboração no desenvolvimento e concepção de actividades formativas quer na óptica integrada de formação/ consultoria/ difusão de informação, quer na lógica de facilitação de acesso ao emprego.

1.2. Da investigação à estratégia de acção

Na base do projecto MelIntegra foi definida uma estratégia metodológica próxima da “investigação-acção” (Guerra, 2002) que passou, numa primeira etapa, pela concepção e aplicação de um instrumentos de recolha de informação com vista à realização de um diagnóstico sobre a procura de trabalho qualificado e as estratégias de inserção profissional de modo a dar resposta a um conjunto de interrogações centradas no grupo-alvo em estudo.

Na tentativa de se assegurar um confronto sistemático e controlado, com a realidade propriamente dita, era crucial que se utilizassem, de modo adequado, os diversos instrumentos processuais disponíveis. Em função dos objectivos e das dimensões analíticas atrás explicitados, procurámos definir as opções metodológicas e instrumentos de recolha/ tratamento de informação adequados, a fim de obter o melhor “acesso” ao objecto empírico. Para isso, tivemos em conta a necessidade de introduzir alguma flexibilidade na escolha e na

combinação das técnicas, para além de alguma criatividade no seu manuseio e na descodificação dos dados recolhidos.

Pesquisa documental e revisão de literatura

A utilização cruzada de fontes primárias e secundárias de informação permitiu-nos suprir eventuais lacunas dos instrumentos de recolha de informação, bem como assegurar a validação dos conhecimentos substantivos obtidos. Desta forma, as informações recolhidas permitiram-nos analisar de forma tão exaustiva quanto possível a realidade em estudo. A partir da revisão de literatura publicada sobre a temática dos mercados profissionais e as estratégias de inserção de jovens licenciados foi-nos possível criar um catálogo bibliográfico, a partir do qual traçamos o quadro teórico que suportou o nosso estudo e estratégia empírica. Procedemos, também, ao levantamento e análise de dados quantitativos sobre a participação dos jovens licenciados no mercado de trabalho provenientes de diferentes fontes estatísticas e bases de dados oficiais.

Estando conscientes da importância da utilização de vários tipos de documentos, foi dada particular atenção aos documentos elaborados em diferentes quadros institucionais que respondiam aos objectivos da investigação. Por se tratar de documentos em segunda mão, atendemos aos seguintes aspectos: à autenticidade e à fidedignidade da fonte e da informação veiculada, às definições e respectivas alterações no espaço e no tempo, aos critérios e códigos usados, entre outros aspectos.

Entrevistas exploratórias aos informantes privilegiados

Este momento consubstancia-se num estudo qualitativo sobre a situação actual do mercado de trabalho e os processos de transição para a vida activa dos jovens licenciados. Tendo por base a realização de entrevistas exploratórias a informantes/ interlocutores institucionais privilegiados (e.g., técnicos/ conselheiros de emprego, empresas de recrutamento de selecção, associações empresariais, entre outros), pretendeu-se explorar as temáticas associadas ao diploma e ao emprego e sistematizar o conhecimento sobre alguns factores relevantes, seja enquanto facilitadores, seja enquanto inibidores, no acesso deste segmento populacional ao mercado de trabalho.

O quadro seguinte (cf. Quadro 1) sistematiza as organizações/ instituições e os jovens licenciados seleccionados para a aplicação das entrevistas exploratória. As dezasseis (16) entrevistas realizadas incluíram um conjunto alargado de interlocutores institucionais privilegiados que se encontram, directa ou indirectamente, envolvidos na execução de medidas relacionadas com a temática da formação, inserção e emprego.

Quadro1: Actores institucionais/ jovens licenciados entrevistados

Grupo	Instituição
Grupo I	ANJE (Associação Nacional de Jovens Empresários)
	Centro de Formalidades de Empresas (CFE)
	Associação Comercial de Braga (ACB)
	Associação Industrial do Minho (AiMinho)
Grupo II	UNIVA da Associação Académica da Universidade do Minho
	TecMinho (<i>interface</i> da Universidade do Minho)
	EDIT VALUE (<i>spin-off</i> da Universidade do Minho)
	Vedior SELECT (Empresa de recrutamento e selecção)
	ADECCO (Empresa de recrutamento e selecção)
Grupo III	Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)
Grupo IV	Dois Directores de curso da Universidade do Minho
Grupo V	Quatro licenciados da Universidade do Minho

Fonte: Entrevistas exploratórias aos informantes privilegiados

Adoptou-se como procedimento de selecção, a amostragem intencional, procurando entrevistar um conjunto variado de responsáveis que, de alguma forma, permitisse obter informações sobre as lógicas organizacionais que presidem quer à intervenção e formas de organização do Estado na gestão directa do emprego e formação, quer às modalidades de gestão de recursos humanos das empresas, quer, ainda, aos projectos de ensino no âmbito das direcções de curso no contexto da Universidade, incluindo também a visão dos jovens licenciados. Concebeu-se um guião prévio dotado de um grau de directividade flexível, porém centrada nos objectivos do presente estudo.

Entrevista estruturada aos jovens licenciados

A concepção da entrevista estruturada por questionário permitiu identificar as experiências e estratégias de inserção profissional na óptica dos jovens licenciados que concluíram a licenciatura na Universidade do Minho, no ano lectivo 2004/ 2005. O objectivo central deste questionário foi o de alargar e aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica do mercado de trabalho (profissional, formação, local, “informal”, entre outros) e as estratégias de inserção profissional desencadeadas pelo segmento populacional qualificado. Pretendeu-se assim, por um lado, conhecer o percurso profissional dos jovens recém-licenciados das fileiras científicas das Humanidades, Ciência Sociais, Tecnologias e Engenharias, que concluíram a licenciatura na Universidade do Minho no ano lectivo 2004/2005. Além disso, com este instrumento procurou-se ainda

identificar os mecanismos facilitadores de acesso ao primeiro emprego e de consolidação de um percurso profissional “favorável”, com o objectivo de reformar os dispositivos de inserção profissional, nomeadamente através de medidas de prevenção e de combate ao desemprego e de desenvolvimento de recursos humanos e promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho.

Sessões de formação avançada para licenciados

Seguindo uma lógica de investigação-acção as sessões de formação avançada MelIntegra pretenderam ser um instrumento de facilitação da inserção no mercado de trabalho, traçando como meta uma maior adequação dos licenciados às necessidades e expectativas do mundo empresarial. Por isso, a sua concepção e desenvolvimento foram apoiados em algumas conclusões retiradas do diagnóstico realizado junto dos licenciados da Universidade do Minho. O objectivo principal destas sessões foi dotar os licenciados de ferramentas e estratégias de inserção profissional.

Apesar de terem como principal público-alvo os jovens licenciados à procura do primeiro emprego ou desempregados, as sessões de formação avançada estiveram abertas à participação de todos os licenciados, independentemente da área científica ou do estabelecimento de ensino superior. Pretendeu-se, desta forma, promover uma maior integração de licenciados no mercado de trabalho, promovendo a partilha de conhecimentos. Desta forma, as sessões de formação avançada direccionaram-se para o desenvolvimento competências específicas, estabelecendo-se três grupos temáticos: I) “Procura Activa de Emprego”; II) “Balanço de Competências”; III) “Empreendedorismo”. A concepção de cada um dos grupos temáticos pretendeu fornecer ao licenciado instrumentos de apoio à transição para vida activa, ou seja, dotá-lo de ferramentas que lhe permitissem encetar a procura activa de emprego, através de um balanço de competências pessoais e profissionais ou até mesmo enveredar pela criação do seu próprio emprego/ empresa. Isto prendeu-se com a própria definição de *Sessões de Formação Avançada*, considerando-as um espaço de aprendizagem a nível prático e, sobretudo, um meio de promoção de uma melhor interacção com o mercado de trabalho, contando com o auxílio de ferramentas tanto práticas e reconhecidas como eficazes.

No cômputo geral, o balanço destas sessões de formação foi bastante positivo e a sua adesão obrigou à reposição dos grupos formativos “Procura Activa de Emprego” e “Empreendedorismo”. Mesmo assim, a oferta não foi compatível com a procura, pois equipa técnica do projecto continuou a ser contactada, inúmeras vezes, por licenciados que pretendiam frequentar estas acções.

Workshops para empresas

Com o intuito de promover a aproximação da Universidade do Minho com o meio empresarial envolvente, assim como de rentabilizar as potencialidades dos quadros superiores organizaram-se quatro *Workshops* que pretenderam de uma forma geral, dar resposta a algumas questões apresentadas pelos empregadores/empresas, tais como: Que vantagens posso ter com a contratação de quadros superiores? Como encontro o licenciado com o perfil adequado para determinada função? Como gerir culturas e transforma-las em potencial de inovação? Que incentivos existem para a contratação de licenciados?

Seguindo esta metodologia organizou-se um ciclo de *Workshops* subordinados ao tema “Qualificações Superiores para as Organizações de Hoje e do Amanhã” sugerido pelos empresários/ dirigentes de empresas da região Norte que integraram a amostra das empresas estudadas. Esse ciclo de *Workshops* estruturou-se em torno das seguintes temáticas: *i)* gestão de competências de nível académico numa organização; *ii)* gestão de culturas dentro de uma organização; *iii)* modalidades de integração de licenciados; e ainda, *iv)* avaliação de desempenho: instrumento de gestão de carreiras e melhoria contínua.

De um modo geral, este ciclo de *workshops* prosseguiu os seguintes objectivos: *i)* desenvolver aptidões que permitissem, através de novas abordagens didácticas e metodológicas, rentabilizar as potencialidades dos licenciados; e *ii)* conferir, numa óptica de formação avançada competências que lhe permitissem maximizar as vantagens associadas à integração de licenciados na organização/ empresa. A participação neste ciclo de *workshops* de um número significativo de empresários/ dirigentes de empresas evidenciou a elevada *performance* registada ao nível das relações entre os vários actores sociais. Para além disso, o facto de serem oriundos de empresas/ organizações que apresentavam características bastante heterogéneas quer ao nível da dimensão, quer ao nível do sector de actividade, representou uma mais-valia ao nível do debate e da troca de experiências.

1.3 Enfoque da investigação nas Ciências Sociais

Uma das etapas centrais desta investigação consistiu na realização de um diagnóstico aos jovens que concluíram a licenciatura na área das Ciências Sociais, no ano lectivo 2004/ 2005, com vista a aprofundar as principais experiências, estratégias, trajectórias formativas e profissionais seguidas pelos jovens em confronto com os seus itinerários profissionais (*e.g.*, trabalhador assalariado, empreendedor). Com base na análise deste diagnóstico pretendeu-se avaliar e hierarquizar as principais dificuldades e obstáculos de transição para

o mercado laboral, tendo em consideração os diferentes níveis de acção e categorias dos actores sociais envolvidos.

Universo e amostra dos licenciados por fileiras científicas

Tendo em conta os objectivos prosseguidos pelo projecto MelIntegra, e face ao contexto fragmentado das licenciaturas existentes na Universidade do Minho, bem como por questões de eficácia e constrangimentos vários, optámos por seguir a proposta de classificação apresentada pelo Programa *Alban*⁶⁹ da Comunidade Europeia que agrupa em dezasseis as áreas de estudo ao nível do ensino superior. Assim, decidiu-se que o principal critério para circunscrever o nosso universo empírico seria seleccionar todos os licenciados oriundos das fileiras científicas das Humanidades, Ciências Sociais, Tecnologias e Engenharias, de modo a se traçarem perfis contrastantes de inserção profissional.

As razões subjacentes desta escolha prendem-se, por um lado, com a necessidade de aprofundar os factores que mais contribuem para as desiguais vantagens relativas conferidas pela posse do diploma na transição para o mercado de trabalho em função daquelas fileiras científicas⁷⁰. Por outro lado, considerando as mutações diferenciadas dos mercados de trabalho, com crescente flexibilidade/desregulação da relação salarial, expansão de modalidades atípicas de emprego, precarização, subemprego e polivalência desqualificante, entre outras tendências gerais, fomos movidos pela curiosidade de saber se a facilidade prevista de inserção dos jovens das fileiras científicas de “Engenharia e Tecnologia” era um facto ou, pelo contrário, se as taxas de emprego que possuíamos ocultavam diversas situações não previstas ou planeadas. Iguamente, o mesmo raciocínio se aplicava aos jovens licenciados nas áreas das “Humanidades e Ciências Sociais”. Neste caso, importaria conhecer a dimensão do desemprego e os respectivos sectores de competências, para além dos perfis de empregabilidade associados.

Particularizando as áreas de estudo, a delimitação do objecto empírico incluiu 23 licenciaturas: 11 da área de Engenharia e Tecnologia e 12 da de Humanidades e Ciências Sociais. Tendo a Universidade do Minho 56 licenciaturas em funcionamento no ano lectivo de 2004/05, podemos dizer que esta selecção representa 41% do total das licenciaturas existentes (cf. Quadro 2).

⁶⁹ O Programa *Alban* refere-se ao *Programa de Bolsas de Formação de Alto Nível da União Europeia para a América Latina*. Visto que se reporta ao âmbito do ensino superior, optou-se pela catalogação de áreas de estudo, disponível em http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alban/documents/subject_area_pt.pdf.

⁷⁰ De facto, sabemos que a vantagem relativa conferida pela posse de um diploma do ensino superior não é idêntica para todos os seus detentores, em particular no que diz respeito à rapidez de obtenção do 1º emprego, à correspondência com a área de formação, às condições gerais de empregabilidade, considerando as áreas das Humanidades e das Ciências Sociais. Segundo o estudo de Gonçalves (2001), no período entre 1990 a 1996, o desemprego foi muito reduzido ou quase residual para a área de engenharia e 91,3% dos licenciados pela Universidade do Minho encontravam-se colocados no mercado de trabalho. No entanto, pouco se sabe sobre a correspondência do emprego à formação académica.

Quadro 2: Licenciaturas seleccionadas por fileira científica

Humanidades e Ciências Sociais	Engenharias e Tecnologias
Administração Pública	Engenharia Biológica
Arqueologia	Engenharia Civil
Comunicação Social	Engenharia de Materiais
Economia	Engenharia de Polímeros
Geografia e Planeamento	Engenharia de Sistemas e Informática
Gestão	Engenharia e Gestão Industrial
História – Ramo Científico	Engenharia Mecânica
Línguas Estrangeiras Aplicadas	Engenharia Têxtil
Negócios Internacionais	Engenharia do Vestuário
Relações Internacionais	Informática de Gestão
Psicologia	Engenharia Electrónica Industrial e de Computadores
Sociologia	

Fonte: Serviços Académicos da Universidade do Minho (Abril 2006)

Em termos resumidos, atente-se ao quadro síntese que apresenta um conjunto de informação relativa ao trabalho de campo do lado dos licenciados.

Quadro 3: Trabalho de campo do lado dos licenciados

Universo	1161
Público-alvo	Recém-licenciados das fileiras científicas das Humanidades, Ciências Sociais, Engenharias e Tecnologias que concluíram a licenciatura no ano lectivo 2004/2005
Instrumento de recolha de informação	Entrevista estruturada
Amostragem	Quotas (40%)
Número de respostas	464
Taxa de resposta	40%
Período de execução	Maio a Julho 2006

Com uma população de 1161 alunos que concluíram a licenciatura no ano lectivo de 2004/05, sem efectuarem melhoria de nota e com autorização para a divulgação de contacto para emprego, estabelecemos, como objectivo, uma taxa de resposta em torno de 40%, ou seja, aproximadamente 464 casos, identificando, ainda, como factores de segmentação a área científica/ curso realizado e o sexo do(a) entrevistado(a). Traçado o objectivo, apresentamos a esquematização dos dados no quadro seguinte (cf. Quadro 4).

Quadro 4: Universo dos licenciados por fileiras científicas e sexo (N)

	N Masculino	N Feminino	N Total	% Total
Engenharias e Tecnologia	379	168	547	47
Humanidades e Ciências Sociais	170	444	614	53
TOTAL	549	612	1161	100

Fonte: Serviços Académicos da Universidade do Minho (Abril 2006)

Delimitação da análise às Ciências Sociais

Após a explicitação dos critérios que presidiram à delimitação do universo, decidimos, à luz dos objectivos da presente investigação, delimitar o nosso objecto empírico, circunscrevendo a nossa análise apenas aos cursos (11) da fileira científica das Ciências Sociais⁷¹. Com um universo populacional menor (de 574 indivíduos), a presente investigação debruçou-se apenas nos resultados do diagnóstico realizado a 238 jovens licenciados (o correspondente a uma quota de cerca de 40%) que concluíram a licenciatura no ano lectivo 2004/ 2005, tendo em consideração a distribuição dos mesmos por curso e por sexo, tal como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 5: Universo e Amostra dos licenciados em Ciências Sociais por sexo (N)

	Universo			Amostra		
	M	F	Total	M	F	Total
Administração Pública	10	27	37	5	6	11
Arqueologia	11	12	23	4	4	8
Comunicação Social	8	54	62	2	28	30
Economia	28	42	70	8	16	24
Geografia e Planeamento	26	36	62	9	16	25
Gestão	29	33	62	9	15	24
História - Ramo Científico	5	10	15	2	3	5
Negócios Internacionais	2	5	7	1	3	4
Relações Internacionais	29	54	83	12	24	36
Psicologia	5	78	83	4	35	39
Sociologia	11	59	70	4	28	32
Total	164	410	574	60	178	238

Fonte: Serviços Académicos da Universidade do Minho (Abril 2006)

⁷¹ Refira-se a este respeito que as 11 licenciaturas da área das Ciências Sociais contempladas na presente investigação foram as seguintes: Comunicação Social, História - Ramo científico, Arqueologia, Geografia e Planeamento, Economia, Gestão, Negócios Internacionais, Relações Internacionais, Administração Pública e Psicologia.

É de referir, ainda, que o trabalho de terreno implicou que se registasse alguns desvios relativamente às quotas previstas na amostra inicial. Com efeito, nalgumas licenciaturas, a taxa de execução ficou abaixo dos 100%, localizando-se, contudo, acima dos 70%. Nesta situação ficaram, em particular, os cursos de Administração Pública”, “Arqueologia”, Gestão” e “História - Ramo científico”. Igualmente, a réplica da amostra por quotas executadas por sexo dos licenciados apresentou alguns desvios: no curso de “Administração Pública” a taxa de resposta feminina ronda os 55%. Cremos que, apesar destes desvios, e assumindo as cautelas devidas na análise dos dados, se pode aceitar como válida esta amostra efectiva. A reforçar este argumento, poder-se-á considerar que o agrupamento por fileiras científicas se apresenta muito mais equilibrado, registando-se uma percentagem residual superior ao nível das “Ciências Sociais” (Marques, 2007).

Contactos prévios aos jovens licenciados

Uma vez que a duração média estimada na obtenção do primeiro emprego é aproximadamente de seis meses após a conclusão da licenciatura, os primeiros contactos iniciaram-se em Maio de 2006, com o envio do questionário, via *e-mail*, após a realização de um contacto telefónico prévio. Por se tratar de jovens licenciados que poderiam estar a exercer uma actividade profissional, optou-se por proceder aos contactos prévios em horário pós-laboral. Em termos procedimentais, estes contactos implicaram a aplicação de uma ficha de contacto a fim de recolher o máximo de informação actualizada sobre a nossa amostra. Os dados pessoais (morada, telefone, *e-mail*) dos jovens recém-licenciados que nos permitiram estabelecer este primeiro contacto foram fornecidos pelos Serviços Académicos da Universidade do Minho.

Neste contacto inicial, foi dado aos entrevistados a possibilidade de escolha do meio de resposta ao questionário: via correio postal, *e-mail* ou presencial. A maioria dos entrevistados preferiram responder via *e-mail* ou por administração directa, tendo o questionário sido acompanhado por um documento/ ofício explicativo no qual se apelava à participação e se apresentava o projecto, os seus objectivos e as vantagens que dele advinham.

A recolha da informação iniciou-se em Maio de 2006, tendo-se dado por terminada a recepção de respostas, para este estudo, em meados de Julho de 2006. Após a verificação de todos os questionários recebidos, foram excluídos os que apresentavam um número significativo de falta de respostas (à volta de 20%) ou certas partes do questionário não preenchidas. Além disso, os contactos pessoais (morada, telefone, *e-mail*) dos recém-licenciados que nos foram facultados pelos Serviços Académicos da Universidade do Minho nem

sempre se encontravam actualizados. Os limites encontrados mais evidentes foram os endereços postais errados, os números de telefone e endereços de correio electrónico desactualizados.

Concepção do questionário

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista estruturada por questionário que, sendo uma técnica de recolha de informação extensiva, permite observar não só as informações ao nível individual, como também sistematizar as informações a nível global. A entrevista estruturada foi composta por 60 questões orientadas em torno das dimensões centrais deste diagnóstico (cf. Anexo):

1. Percurso Escolar
2. Estágio
3. Trajectória profissional
4. Formação académica e/ ou profissional
5. Opiniões sobre o emprego
6. Caracterização sócio-económica

Este questionário teve como objectivo central aprofundar o conhecimento acerca das estratégias de inserção dos jovens recém-licenciados da Universidade do Minho, mais especificamente acerca dos seus percursos escolares, profissionais e formativos, bem como conhecer as suas opiniões acerca do emprego e do mercado de trabalho. O questionário foi elaborado em formato de leitura óptica, o que impõe a confidencialidade dos dados. O processo de validação deste instrumento foi submetido à entidade responsável pela avaliação técnica (APSIOT - Associação Portuguesa de Profissionais em Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho).

Depois de elaborado o questionário foi realizado um pré-teste junto de alguns elementos que constituíam a amostra com o objectivo de testar a clareza das questões e corrigir eventuais erros que viesassem o questionário. Este pré-teste foi realizado em vinte e três (23) recém-licenciados pertencentes a todas as licenciaturas abrangidas pelo estudo.

1.4 Hipóteses condutoras da investigação

Na linha da nossa argumentação, pretendeu-se, com este estudo, aprofundar o nosso conhecimento sobre o impacto das experiências e estratégias mobilizadas pelos jovens licenciados nos seus itinerários de inserção a par com a relevância do papel do ensino superior no modo como se configuram os seus processos de transição para a vida activa. Para alcançar os objectivos propostos, o presente estudo socorreu-se de vários contributos teóricos disponíveis nas Ciências Sociais, em particular na Sociologia, para a explicitação das

lógicas e das estratégias de inserção profissional prosseguidas pelos grupos-alvo: os jovens licenciados das Ciências Sociais.

Por conseguinte, a centragem nos processos de diferenciação e protagonização que medeiam a transição da universidade para o mundo do trabalho em articulação com as rápidas alterações do sistema produtivo, surgem como um referente incontornável do desempenho das instituições do ensino superior, levando-as a reforçar a sua ligação com o universo de trabalho apresentam-se como eixos analíticos privilegiados. Assim, o presente estudo privilegia o cruzamento teoricamente fundado dos traços estruturais que persistem e que explicam os processos de reprodução - relações de desigualdade a vários níveis -, ao mesmo tempo que se analisam as transformações no trabalho e no emprego. De modo a se identificar as principais regularidades no que concerne às estratégias de *transição* entre a universidade e o trabalho, bem como os factores de constrangimento/ vulnerabilidade na perspectiva dos jovens licenciados à procura do 1º emprego, foram formuladas as seguintes hipóteses condutoras deste estudo.

H1. *A inserção profissional, enquanto processo multidimensional, designadamente escolar, profissional e geracional, apresenta-se, no actual contexto económico-social, como um processo multi-estatutário (estudante, inactivo, empregado, desempregado, formando, estagiários, entre outros) que atesta passagens, com ritmos desconexos e descontínuos, da universidade para o mercado de trabalho.*

Num período em que o desemprego dos jovens diplomados é mais expressivo e a complexidade do mundo do trabalho, associada à sua selectividade e volatilidade, inevitavelmente, colocam novos desafios à forma como decorre a transição da universidade para a vida activa. Assiste-se a uma (re)configuração dos processos de inserção profissional dos jovens licenciados com trajectórias não lineares (e.g., formação, emprego, desemprego e inactividade) associadas a uma diversidade de estatutos ou condições (e.g., bolsheiro, estagiário, tarefeiro) em que prevalecem situações recorrentes de vulnerabilidade em relação ao emprego. Transitar do contexto universitário para o profissional, implica, cada vez mais, um reajustamento às novas exigências profissionais. Por isso, torna-se premente uma maior aproximação dos jovens recém-licenciados ao mercado do trabalho através da aquisição de novas competências e saberes profissionais capazes de prepará-lo para, progressivamente, lidar de forma eficaz, positiva e activa com tarefas indeterminadas (Teichler, 1996). Cada vez mais, a constituição da carreira está assente no indivíduo, na sua atitude perante os desafios que lhe são colocados, na sua persistência e capacidade de superação dos obstáculos que lhe vão surgindo no seu caminho. Em muitos casos, será obrigado a prosseguir estratégias alternativas para evitar o desemprego ou a desvalorização da sua formação académica. Ou seja, trata-se de

percursos que se vão construindo e que não se finalizam no primeiro emprego, configurando trajetórias complexas com impactos visíveis nas esferas profissional, pessoal e familiar.

Os jovens são, por conseguinte, confrontados com o desafio de aceitarem a incerteza e de a usarem como um efectivo recurso para a acção, isto é, de adquirirem uma certa (*ins*)estabilidade identitária que forneça um sentido de temporalidade biográfica plausível. Tal passa pela interiorização de uma cultura de iniciativa empresarial, empreendedora e criativa, assente num elevado grau de transferabilidade do valor das qualificações académicas, competências e orientações culturais de formação técnico-científica superior.

É, aliás, ao se reflectir sobre a empregabilidade do diploma e os seus impactos nos percursos profissionais que se aprofunda o conhecimento das práticas e estratégias de inserção de jovens em início de carreira, dadas as profundas mudanças em curso ao nível do trabalho e emprego, das funções e perfis profissionais, dos itinerários educativos e profissionais, com a expansão de modalidades atípicas de emprego e exigências de flexibilidade⁷² e polivalência crescentes.

H2. *Num contexto de constantes mutações dos sistemas produtivos, com a expansão de modalidades “atípicas” de emprego e exigências de novas competências e saberes profissionais, os sistemas de ensino superior na Europa desempenham um papel estratégico na promoção da empregabilidade dos diplomados (e.g., aprendizagem ao longo da vida, mobilidade, cooperação, empreendedorismo).*

As mudanças no sistema produtivo e de emprego exprimem crescentes exigências da flexibilidade, globalização dos mercados, competitividade internacional, volatilidade dos saberes e competências, instabilidade e diferenciação dos consumos e estilos de vida dos indivíduos, entre outros factores. Assim, num contexto de grande volatilidade de uma sociedade e economia em acelerada mudança, importa reflectir sobre o sistema de ensino superior, instância produtora de saberes e disposições prático-simbólicas e sobre as dinâmicas do mercado de trabalho, suas lógicas de alocação e construção dos percursos profissionais.

Ora, numa sociedade em que as organizações operam cada vez mais com base no fluxo de informação e na criação, transferência e utilização do conhecimento importa repensar que, cada vez mais, o ensino superior e

⁷² O conceito de flexibilidade pode apresentar várias definições e, como tal, prestar-se a algumas ambiguidades quando utilizado sem que se delimite o alcance semântico do mesmo. Neste estudo iremos seguir de perto a proposta de definição dos tipos de flexibilidades apresentada por Goudswaard e Nanteuil (2000), no quadro da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho. Mais recentemente, a definição foi evoluindo para significar, segundo a OCDE, a “capacidade da empresa modular a segurança do emprego segundo as realidades económicas” (OCDE, 2004: 69). Neste contexto, entra em campo a expressão de “flexisegurança” que visa assegurar que as soluções legislativas promovam formas de segurança, sobretudo das que visam aumentar a formas de flexibilidade (Pedroso *et al.* 2005).

as suas instituições são confrontados com a necessidade de dar resposta a uma preparação que permita uma aprendizagem de inserção no trabalho, adequada e eficiente, que forneça ferramentas de flexibilidade e adaptabilidade crítica a novas situações, bem como informações, conhecimentos, competências, reforçando igualmente a sua relação e interacção com a sociedade. É sobretudo no posicionamento 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 do ensino superior.

O processo de convergência europeia decorrente do processo *Bolonha* e da edificação de um *Espaço Europeu do Ensino Superior* assente num novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida, de mobilidade e de competitividade surge como referência para que o sistema de ensino superior seja capaz de garantir o princípio latente de uma maior profissionalização dos estudantes num mercado laboral europeu cada vez mais competitivo e globalizado. Isso exige da parte das instituições universitárias não só um esforço de expansão e diversificação das ofertas de ensino orientadas para as exigências do mercado de trabalho, mas, também, a adopção de uma pedagogia de ensino e aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências técnico-científicas e transversais (relacionadas com a capacidade de resolver problemas profissionais próprios do seu âmbito de actuação e concebidas como estruturas dinâmicas que se desenvolvem ao longo da vida) para dar resposta às necessidades de qualificação e formação dos seus diplomados.

Importa, assim, equacionar o papel do sistema universitário em torno dos processos de transição para o mercado de trabalho dos jovens licenciados para responder com sucesso aos novos desafios laborais. Para isso, o ensino superior tem de considerar a criação de novos instrumentos de apoio à transição para a vida activa, destinados ao apoio directo e à mediação/ facilitação de inserção profissional dos licenciados, contribuindo para o reforço da qualidade do emprego e para a inovação empresarial. Este apoio/ mediação pode estar relacionado com o processo de procura, manutenção e/ou mudança de emprego, bem como sobre o empreendedorismo. Isto implica que deverá abarcar uma população cada vez mais extensa e diversificada, bem como estar atento às solicitações de uma mercado de trabalho volátil e caracterizado por enormes incertezas. A complexidade deste desafio exige contributos diversificados para que se pense o ensino superior de forma inovadora, sendo necessário considerar tanto a abordagem culturalista como a utilitária. Consequentemente, importa perspectivar o papel do Ensino superior no contexto das economias baseadas no conhecimento, argumentando-se que, apesar das funções que lhe tinham sido tradicionalmente atribuídas começam a surgir outras, centradas nos processos de (re)inserção profissional dos seus diplomados.

Capítulo 2: Diagnóstico aos licenciados das Ciências Sociais

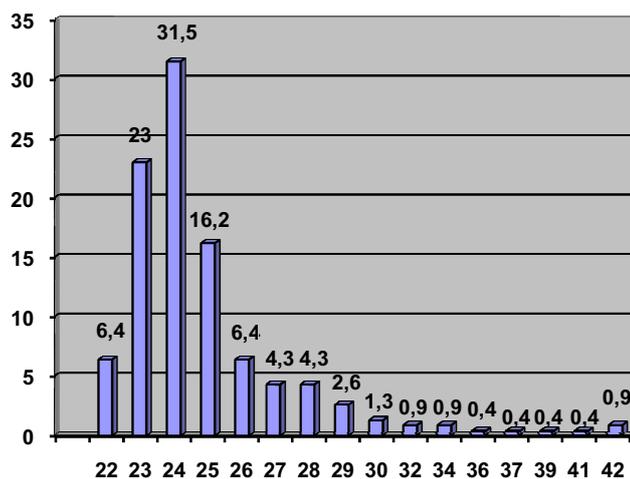
1. Caracterização sociográfica dos entrevistados

Neste ponto é feita uma caracterização sociográfica dos jovens entrevistados da área das Ciências Sociais que concluíram os respectivos cursos na Universidade do Minho durante o ano lectivo 2004/ 2005, bem como uma análise da selectividade no acesso ao ensino superior dos mesmos, através de factores de classificação social como, por exemplo, o nível habilitacional e a condição socioprofissional dos pais.

1.1 Composição etária e sexual

A exploração da informação de natureza sociográfica do diagnóstico realizado aos jovens licenciados das Ciências Sociais confirma que se está perante uma população jovem com uma idade média que ronda os 25 anos. Assim, a distribuição por grupos de idades revela-nos que é entre os 23 e 25 anos que se concentra a maioria dos licenciados (70%), seguindo-se os 21% dos entrevistados que apresentam idades iguais ou superiores a 26 anos e apenas 4% têm 30 ou mais anos. Apesar do leque de idades variar entre um mínimo de 22 anos e um máximo de 42 anos, tendo-se registado um significativo desvio-padrão (3,1 anos), os dados indicam que se está perante um grupo de entrevistados que pertence a um grupo etário mais jovem com percursos escolares contínuos (cf. Gráfico 1 e Quadro 6).

Gráfico 1: Distribuição etária dos licenciados (%)



N	235
Mínimo	22
Máximo	42
Média	25 anos
Mediana	24
Moda	24
Desvio-padrão	3,1

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

No cruzamento da idade com o curso e o sexo dos entrevistados, constata-se que tendencialmente são mais os jovens com idades superiores a 25 anos do sexo masculino provenientes das licenciaturas de Administração Pública. Em contrapartida, as jovens com idade igual ou superior a 26 anos estão mais representadas nos cursos de História – Ramo científico e Administração Pública. Mesmo assim, é nas licenciaturas de Arqueologia, Economia, Negócios Internacionais e Geografia e Planeamento que se verificam as médias etárias e os níveis de dispersão mais baixos.

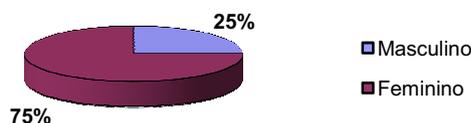
Quadro 6: Média de idades dos licenciados por curso

Curso	Média	N	Desvio-padrão
Administração Pública	28,45	11	4,9
Arqueologia	23,25	8	1,7
Comunicação Social	24,96	28	3,0
Economia	24,00	25	1,7
Geografia e Planeamento	24,00	24	1,7
Gestão	24,96	23	2,6
História - Ramo Científico	27,75	4	8,9
Negócios Internacionais	24,33	3	0,6
Psicologia	24,77	39	2,2
Relações Internacionais	25,86	37	4,1
Sociologia	24,73	33	2,4
Total	24,98	235	3,1

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

A estrutura da amostra por sexo demonstra uma diferença acentuada das mulheres (75%) face aos homens (25%), revelando uma elevada taxa de feminização na área das “Ciências Sociais” (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribuição dos licenciados por sexo (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Com efeito, para a explicação da presença desigual das mulheres na entrada e na saída do sistema de ensino superior são mormente convocadas duas perspectivas teóricas relativamente distintas. A perspectiva culturalista, ao destacar os efeitos mais eficazes de uma socialização próxima da cultura escolar, junto dos jovens do sexo feminino, responderá pelos melhores resultados escolares. O predomínio de estereótipos de género, ancorados num processo de “naturalização” dos papéis sexuais (Bourdieu, 1999), contribuiu para aprofundar a presença diversificada e desigualmente valorizada dos percursos escolares em função dos sexos. A este propósito, alguns autores avançam com o argumento do “duplo efeito de discriminação sexual” (Cruz e Cruzeiro, 1995), ou das “más escolhas” (Grácio, 1997) das mulheres quer pelo facto das suas opções se centrarem em cursos de índole literária e humanista, quer pela maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho e de ocuparem profissões com menor poder e prestígio social (Marques, 2006, 2007). Estes factores levam a que se crie uma reprodução das disparidades entre géneros no mercado de trabalho.

Assim, o maior investimento feminino em educação pode ser explicado pela situação de desigualdade vivida pelas mulheres no mercado de trabalho e que está na origem do que Chagas Lopes (1999) designa por uma estratégia individual de investimento de compensação na educação, por parte das mulheres, com o objectivo de tentar atenuar as discriminações salariais e socioprofissionais de que são alvo no mercado de trabalho. Neste sentido, a elevada taxa de feminização ao nível do ensino superior surge como “escape” à subvalorização que é atribuída às capacidades das mesmas, ou seja, exigem-se habilitações mais elevadas às mulheres quando o objectivo é a obtenção de determinado emprego ou a ascensão a um cargo profissional mais elevado (Perista, 1999).

Por outro lado, o enfoque das teorias do mercado de trabalho, em particular as teorias neo-clássica e da segmentação permitem explicar, embora a partir de pressupostos teóricos diferentes, a maior predisposição

em idades mais precoces por parte dos rapazes de emancipação face ao agregado familiar de origem, bem como o facto de certas actividades exercerem maior atracção junto dos jovens do sexo masculino, contribuindo, igualmente, para a saída precoce do ensino regular (com apenas a escolaridade obrigatória) e a inserção precoce na vida activa. Importa ter presente que Portugal apresenta, em relação à média europeia, a maior taxa de saída precoce da escola nas faixas etárias dos 18 aos 25 anos: 38,6%, contra 14,9% da Europa dos 25 (OCDE, 2005)⁷³.

Neste sentido, confirma-se a presença maioritária das mulheres no contexto das Ciências Sociais, com alguns cursos como Comunicação Social (93,3%) Psicologia (89,7%) e Sociologia (87,9%) a apresentarem um peso elevadíssimo de mulheres. Contudo, há cursos em que se verifica um maior equilíbrio entre homens e mulheres como é o caso de Arqueologia (50% para ambos os sexos) e de Administração Pública (45,5% para o sexo masculino e 54,5% para o sexo feminino) (cf. Quadro 7).

Quadro 7: Distribuição sexual dos licenciados por curso (%)

	Sexo	
	Masculino	Feminino
Administração Pública	45,5	54,5
Arqueologia	50,0	50,0
Comunicação Social	6,7	93,3
Economia	32,0	68,0
Geografia e Planeamento	37,5	62,5
Gestão	39,1	60,9
História - Ramo Científico	25,0	75,0
Negócios Internacionais	25,0	75,0
Psicologia	10,3	89,7
Relações Internacionais	32,4	67,6
Sociologia	12,1	87,9
Total	58	178
	24,6%	75,4%

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

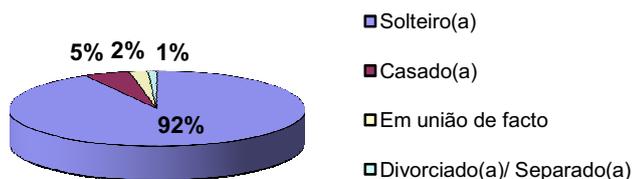
⁷³Na medida do possível, procedeu-se -se à utilização de dados estatísticos com proximidade temporal à presente investigação, com vista a estabelecer uma análise comparativa entre os resultados da investigação e a realidade nacional ou europeia.

Mesmo assim, não se pode ignorar que *as mulheres* se encontram também, e já, representadas nas áreas das "Tecnologias e Engenharias", ultrapassando os 30% do total da população licenciada, sendo que algumas das engenharias apresentam elevadas taxas de feminização: Engenharias de Vestuário, Têxtil, Biológica, Materiais e Polímeros (Marques, 2007).

1.2. Estatuto conjugal

Relativamente ao estatuto conjugal, os valores apresentados confirmam a presença esmagadora dos jovens solteiros (92%), sendo residual a expressão de casados ou a viverem em união de facto (5% e 2%, respectivamente) (cf. Gráfico 3).

Gráfico 3: Estatuto conjugal (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Tendo presente a idade média dos mesmos que, como vimos se localiza nos 25 anos, estes resultados permitem reforçar a tese do adiamento da constituição de uma família independente da família de origem como traço comum aos jovens em início da sua vida profissional.

As transformações das últimas décadas nos sistemas educativo e produtivo alteraram as práticas e os referenciais associados aos processos de "entrada na vida adulta" (Galland, 1984, 1996, 1997) ou de inserção profissional dos jovens, em particular dos licenciados. O tempo de duração destes processos torna-se, em si mesmo, um factor estruturante da inserção profissional, marcado pela diversidade de situações e pela transformação das representações tradicionais de emprego e de trabalho. Assim, assiste-se a fenómenos de *extensão no tempo* dos estudos (formação inicial e ao longo da vida), assim como das posições intermédias e

precárias até se conseguir obter uma posição estabilizada no domínio da vida profissional e familiar/privada. De um modo geral, os tempos sociais prolongam-se através da não linearidade dos processos de inserção laboral, provocando uma dessincronização dos vários eixos de emancipação profissional, pessoal e familiar (Marques, 2006, 2007).

1.3 Selectividade social no acesso ao ensino superior

Um dos objectivos que integram o Programa Operacional do Potencial Humano (QREN 2007-2013) do actual quadro comunitário apresentado pelo governo consiste justamente no “alargamento da base social dos estudantes do ensino superior”, prevendo mecanismos de apoio à mobilidade nacional e internacional para os escalões socio-económicos com menores recursos.

Com efeito, a selectividade do sistema de ensino superior em função da origem social das famílias dos jovens candidatos apresenta-se uma tendência persistente ao longo das últimas décadas. É certo que esta tendência para a selectividade social, de resto corroborada por inúmeras investigações realizadas (Casanova, 1993; Balsa, 1997; Fernandes, 2001; Almeida *et al.* 2002; Estanque e Nunes, 2003; Alves, 2005; Marques, 2006) tem vindo a ser acompanhada, embora de forma ainda débil, por um processo de progressivo alargamento da base social de recrutamento, com o acesso de jovens provenientes de agregados familiares com níveis de qualificação escolar e profissional relativamente baixos (cf. Quadro 8).

Porém, mesmo assim, é ainda manifestamente insuficiente e, em certos cursos, como, por exemplo, medicina, direito, arquitectura, assiste-se à manutenção de uma tendência pesada para a sobre-represtação de estudantes provenientes de famílias com elevado capital habilitacional e económico (cf. Alves, 2001; 2005). Nesse sentido, a proposta de análise do fenómeno da selectividade passa pela mobilização das variáveis relativas ao nível de escolaridade e ao grupo socioprofissional da família de origem. Estas variáveis indicam-nos, *grosso modo*, os principais eixos estruturadores do espaço das desigualdades sociais.

Assim, observa-se que os jovens cujas famílias de origem detêm a licenciatura representam valores relativamente residuais no conjunto: pai (7%), mãe (11%); com excepção para os cônjuges/companheiros, cuja maioria, pelo contrário, detém o ensino superior (46%). De facto, mais de 40% dos pais dos jovens licenciados possuem apenas 4 anos de escolaridade (1º Ciclo do Ensino Básico).

Quadro 8: Nível de ensino dos pais e do cônjuge/companheiro (%)

	Escolaridade		
	Pai	Mãe	Conjuge/ Companheiro
Não sabe ler nem escrever	0,4	0,4	0
Sabe ler e escrever sem possuir grau do Ensino Básico	1,7	3,5	0
Ensino básico (1º ciclo) - ensino primário (antiga 4ª classe)	45,7	43,3	2,9
Ensino básico (2º ciclo) - ensino preparatório	9,9	13,0	2,9
Ensino básico (3º ciclo) - 9º ano	13,4	10,0	14,3
Ensino secundário - 12º ano	12,1	6,9	11,4
Curso técnico não universitário	4,7	2,6	11,4
Bacharelato universitário	3,0	7,8	8,6
Licenciatura universitária	6,9	10,8	45,7
Pós-graduação/Mestrado	1,7	0,4	2,9
Doutoramento	0	0,4	0
Outro	0,4	0,9	0
Total	232	231	35
	100	100	100

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Os dados apresentados acabam por ir ao encontro das conclusões obtidas em vários estudos nacionais ao acentuar uma clivagem na estrutura das habilitações académicas dos progenitores em função da área científica dos filhos, uma vez que os pais com níveis de escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo tendem a ter maior expressão nos licenciados da área das “Ciências Sociais” quando comparada com os das “Engenharias e Tecnologias” (Marques, 2007).

Todavia, a análise dos resultados permite-nos concluir que o capital escolar da família de origem dos jovens licenciados das Ciências Sociais não apresenta diferenças significativas em função dos cursos. Na verdade, o que se verifica é que o pai com o nível de habilitação superior a 12 anos de escolaridade, incluindo-se as situações de bacharelato, licenciatura, pós-graduação e mestrado ou doutoramento, está ligeiramente mais

representado nos cursos de Psicologia, Relações Internacionais e Comunicação Social. Já no caso da mãe dos jovens, verifica-se a mesma tendência. O que importa referir também é o facto de a mãe apresentar, em termos gerais, um nível de escolaridade superior quando comparada ao pai. Na verdade, esta tendência tem vindo a assumir alguns contornos de visibilidade social, apesar de se afigurar ainda como um movimento relativamente residual. Pode aceitar-se a ideia da importância do incentivo e do investimento escolares (ou a sua ausência) que, junto dos filhos, estas detêm quotidianamente. De resto, esta tese tem vindo a ganhar alguma relevância em investigações recentes, como nos dá conta, por exemplo, a investigação dos autores canadianos sobre a inserção profissional dos jovens (Crysdale, King e Mandell, 1999).

Apesar de o número de jovens entrevistados casados ou a viverem em união de facto ser relativamente residual no conjunto dos licenciados da nossa amostra, como vimos, ao nível desta geração que forma famílias cujo agregado apresenta um nível de qualificação superior, será expectável projectar mudanças nas várias dimensões do social, designadamente educacional e profissional.

Porém, mesmo assim, importa não ignorar a proporção relativamente baixa, quando comparada com a União Europeia, de jovens que acedem à universidade e que concluem uma licenciatura. Segundo fontes estatísticas europeias, em 2005, Portugal apenas registava 10,9% da população dos 15 aos 64 anos com habilitações elevadas, ao passo que a média Europeia dos 25 Estados-Membros é de 19,9% (Eurostat, 2006)⁷⁴.

Analisando, por sua vez, a actividade profissional⁷⁵ verifica-se que estes desempenham profissões qualificadas ou pouco qualificadas⁷⁶, fundamentalmente no sector secundário e terciário. Mesmo assim, optámos por utilizar a nomenclatura dos grupos socioprofissionais (CNP)⁷⁷ para a identificação das profissões principais exercidas pelos pais. Estes grupos combinam vários aspectos na sua constituição. Para além do nível de escolaridade e da profissão declarada estão incluídos os aspectos referentes à situação na profissão, à dimensão da empresa ou organização, à especialidade profissional e qualificação e ao sector de actividade a que se pertence.

⁷⁴Na medida do possível, procedeu-se -se à utilização de dados estatísticos com proximidade temporal à presente investigação, com vista a estabelecer uma análise comparativa entre os resultados da investigação e a realidade nacional ou europeia.

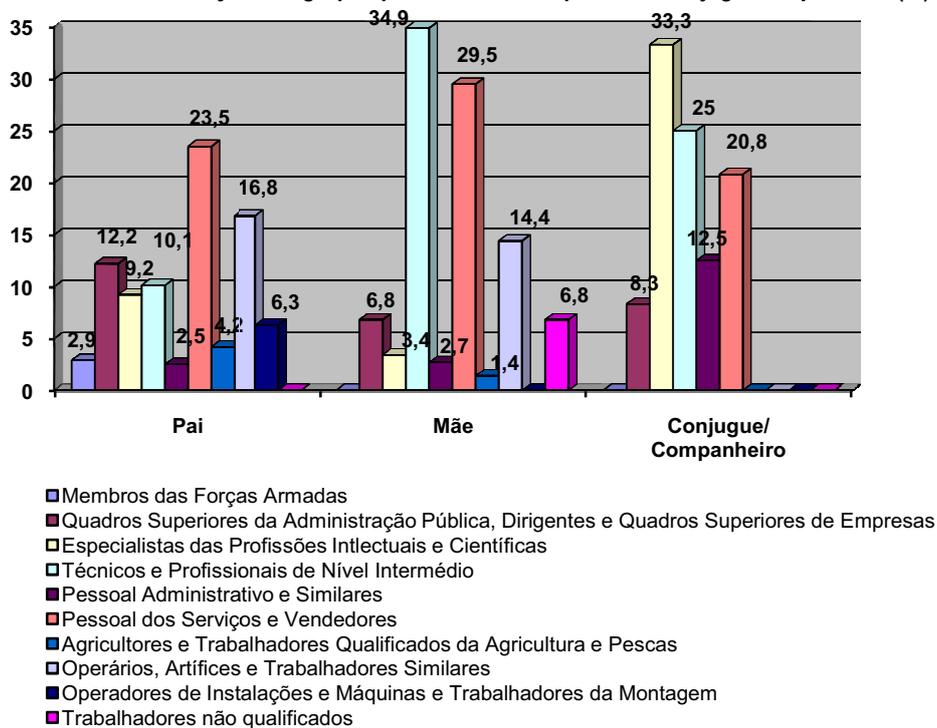
⁷⁵O recurso à profissão é indispensável para caracterizarmos o capital económico disponível, apesar das dificuldades que se lhe reconhecem e dos limites associados. Tratando-se de informação primária baseada nas declarações dos entrevistados, o accionamento de estereótipos sociais, de recursos cognitivos e de auto-representações de identidade, mesmo que inconscientemente, dá-nos conta de um trabalho de construção simbólico-ideológica que envolve a questão da profissão. Além da necessária análise crítica, é aconselhável a utilização combinada de outros indicadores que permitam uma aproximação ao capital económico das famílias de origem. O debate sobre o conceito de profissões no espaço teórico da disciplina e o levantamento das utilizações diferenciadas do vocábulo pelos actores sociais no quotidiano têm estado presentes em muitos autores (cf. Lima, Dores e Costa, 1991; Lucas e Dubar, 1994; M. L. Rodrigues, 1997).

⁷⁶Correspondem, na sua generalidade, aos níveis I a III da formação no quadro da União Europeia.

⁷⁷Classificação Nacional das Profissões - Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994)

Olhando para a nossa amostra pode verificar-se que os entrevistados pertencem, em boa parte, a famílias que ocupam as posições inferiores na estrutura de qualificações profissionais (cf. Gráfico 4). Assim, praticamente um quarto dos entrevistados é oriundo de famílias cuja profissão principal do pai se localiza no grupo do “Pessoal dos serviços e vendedores” (24%). Em seguida, o grupo profissional mais expressivo é composto por “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” (17%), ou seja, trabalhadores de produção das indústrias, principalmente artesãos (mecânicos, electricistas), operários de construção civil e da indústria têxtil, e, por fim, “Quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores das Empresas” (12%). Os grupos profissionais mais expressivos para as mães dos entrevistados são o dos “Técnicos e Profissionais de nível intermédio” (35%), “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (30%) e “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” (14%). No que diz respeito às profissões dos respectivos cônjuges/ companheiros, as mais significativas integram-se nos grupos dos “Especialistas das profissões intelectuais e científicas” (33%), “Técnicos e Profissionais de nível intermédio” (25%), e “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (21%) que está incontornavelmente relacionado com um nível de qualificação superior.

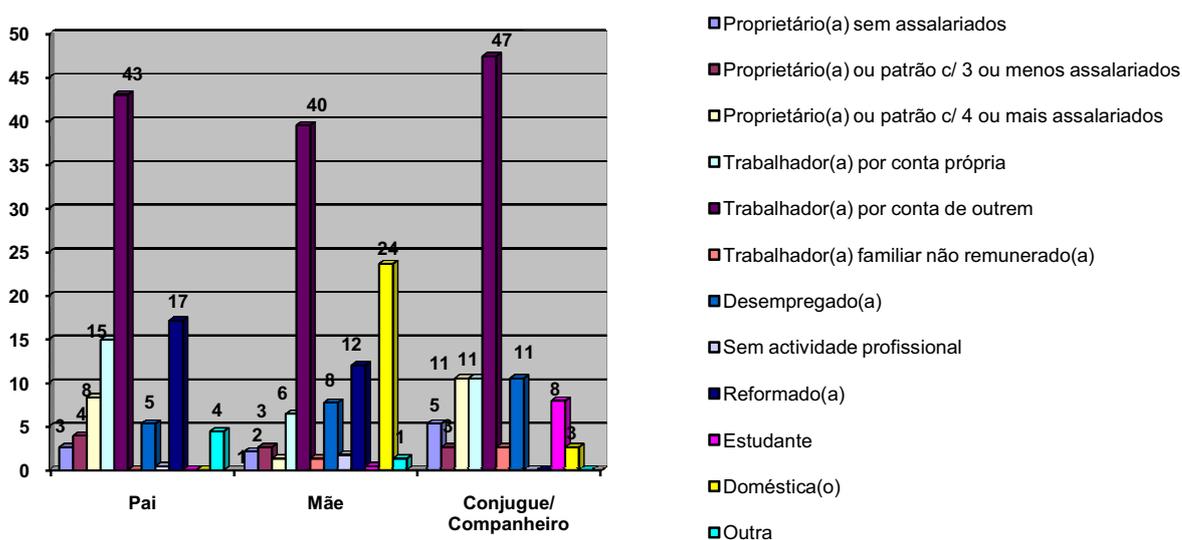
Gráfico 4: Distribuição dos grupos profissionais dos pais e do cônjuge/ companheiro (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Aprofundando ainda mais a nossa análise, poderia dizer-se que, de um modo geral, a condição que tende a caracterizar a família de origem dos licenciados é a de assalariada. Para o chefe de família, registamos os seguintes valores para a situação de trabalhador por conta de outrem (43%) e por conta própria, ou seja, profissional liberal (15%). Contudo, não nos podemos esquecer da relação inversa entre o capital escolar e a situação designada de empresário⁷⁸ e profissional liberal, com excepção dos que possuem um diploma do ensino superior, por parte dos progenitores. Estes valores convergem com os dos estudos já realizados em Portugal, quanto à subsistência das origens sociais assalariadas (mesmo do operariado) dos pequenos empresários (Cardoso *et al.*, 1990; Estanque e Mendes, 1997; Marques, 2006). Na situação de reformados, apresentam-se 17% dos pais dos jovens entrevistados.

Gráfico 5: Situação/ condição na profissão dos pais e do cônjuge/ companheiro (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

À excepção da condição na profissão de “doméstica” (24%), de reformada (12%) e/ou “sem actividade profissional” (2%) junto das mães dos entrevistados, são sobretudo as relações de dependência que caracterizam a sua situação profissional (40%). Esta relação assalarial é ainda mais importante no que toca aos cônjuges/ companheiros dos entrevistados (47%).

⁷⁸ Sabemos, todavia, que é pertinente a distinção entre patrões e pequenos empresários em função do número de trabalhadores, quer do ponto de vista teórico (dada a preponderância de pequenas e médias empresas), quer do ponto de vista do significado social atribuído a essas posições.

Ao mesmo tempo, os dados mostram que assume contornos sociais de uma importância crescente a vivência declarada de situações de desemprego. Tanto a mãe, mas sobretudo o cônjuge/ companheiro(a) apresentam valores relativamente significativos de desemprego: 8% e 11%, respectivamente, valores estes significativamente acima da média de desemprego nacional registadas em período homólogo (7,3%) (INE, 2º T, 2006)⁷⁹.

No essencial, a composição profissional de ambos os progenitores e do cônjuge/ companheiro permite ilustrar algumas das tendências que caracterizam a sociedade portuguesa actual. Para além de se manter como grupo socioprofissional dominante, a classe de operariado confronta-se, desde finais dos anos setenta, com outros grupos em ascensão, designadamente quadros e especialistas superiores e intermédios e profissionais ligados às áreas científicas e intelectuais. Esta ascensão de actividades terciárias acompanha-se, igualmente, pela diminuição progressiva de actividades ligadas à agricultura.

⁷⁹ Para garantir coerência e fiabilidade à análise dos resultados, procedeu-se à comparação das taxas de desemprego dos pais e dos conjugues/ companheiros com a taxa de desemprego nacional registada em período homólogo.

2. Contextos formativos e mobilidades

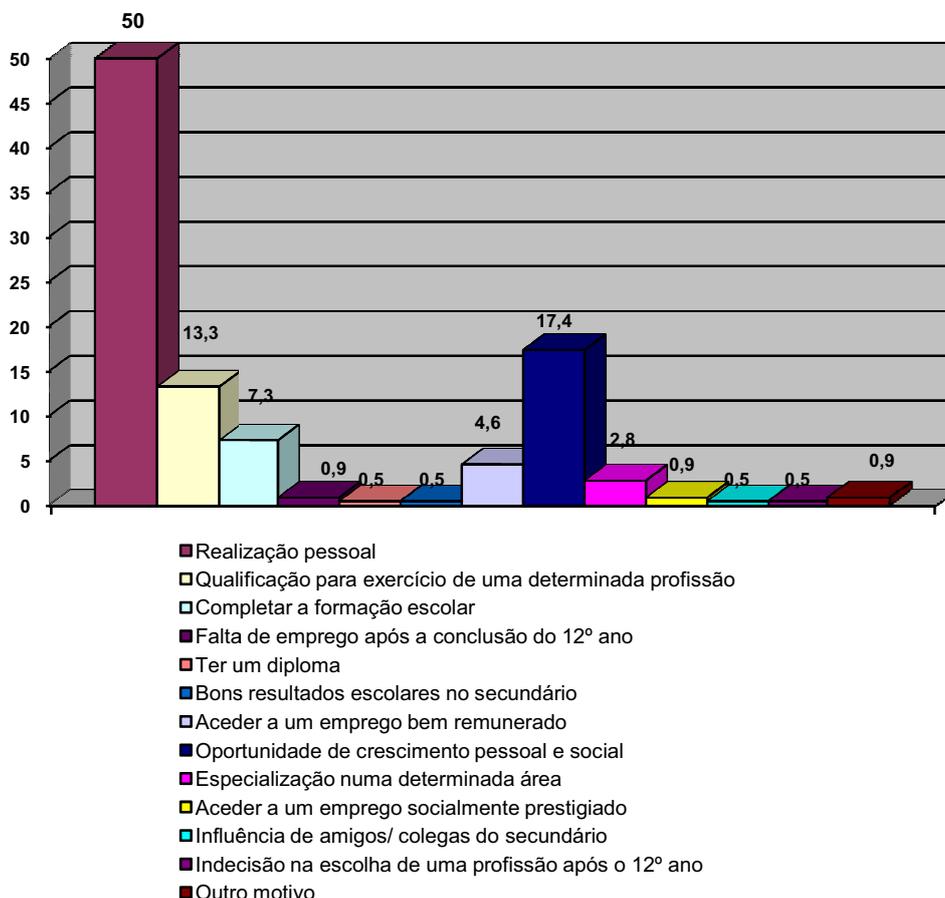
Neste ponto procedemos à análise do percurso académico dos licenciados da Universidade do Minho, em particular das motivações que presidiram ao ingresso no ensino superior e à escolha do curso. Além disso, procuramos analisar a base geográfica de recrutamento da Universidade do Minho e a mobilidade geográfica dos seus licenciados após a conclusão do curso (e.g., estágio, emprego) afigurando-se como uma variável importante para a caracterização do processo de transição para a vida profissional. Também aqui iremos evidenciar a relevância da formação académica numa vertente profissionalizante (e.g., no que diz respeito ao estágio e à sua obrigatoriedade, duração e importância para a transição para a vida activa), procurando realçar as potencialidades da formação académica e/ou profissional, da participação em actividades extracurriculares e da aquisição de competências transversais para o desenvolvimento de perfis de empregabilidade transferíveis para o mercado de trabalho.

2.1 Acesso ao ensino superior

Sabemos que o diploma do ensino superior tem sido considerado como uma das garantias no acesso ao emprego por comparação aos jovens com menores níveis de escolaridade. Tanto a posse de um diploma como a classificação final da licenciatura influenciam o acesso e a “qualidade” do emprego. Certamente que outras dimensões e indicadores, como, por exemplo, os motivos de acesso ao ensino superior, as razões de escolha da licenciatura, a participação em actividades extracurriculares e a experiência de estágio, intervêm na definição das trajectórias escolares e projectos de vida dos jovens licenciados.

Além da transformação quantitativa do fenómeno do acesso ao ensino superior a que temos vindo a assistir nas últimas décadas, é, sobretudo, a sua transformação *qualitativa* que merece atenção, já que podemos deparar com realidades diferenciadas se tivermos em conta duas conjecturas, ambas plausíveis. A primeira delas diz-nos que as licenciaturas até então arredadas da presença feminina são hoje cada vez mais preenchidas pelas mulheres. A outra interpretação do fenómeno relaciona-se com o referido potencial desajustamento motivacional e com as dificuldades de projecção profissional dos candidatos às respectivas licenciaturas. Nesta perspectiva, a entrada no ensino superior pode não corresponder sequencialmente às opções vocacionais assumidas ao longo da trajectória escolar anterior. Este aspecto assume particular relevância se considerarmos os principais motivos eleitos pelos licenciados quer em relação à sua decisão de ingresso no ensino superior, quer em relação à escolha do curso na Universidade do Minho (cf. Gráficos 6 e 7).

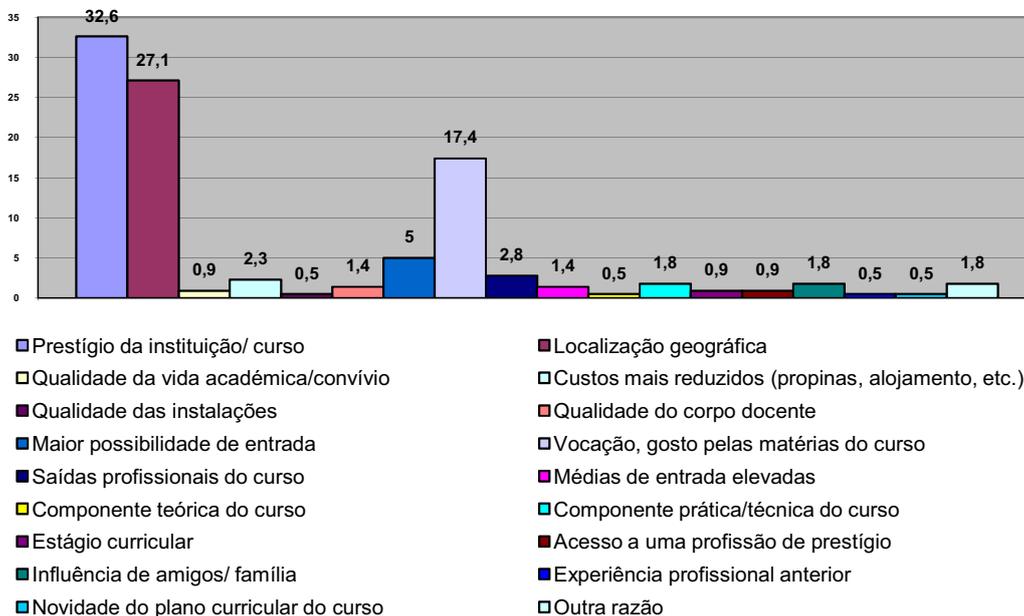
Gráfico 6: Motivos que influenciaram o ingresso no Ensino Superior (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Com efeito, considerando as respostas obtidas por ordem de importância atribuída aos três principais motivos que estão na base do ingresso no ensino superior, pode-se constatar os seguintes: realização pessoal (50%), oportunidade de crescimento pessoal e social (17%) e qualificação para o exercício de uma profissão (13%). Genericamente, os motivos invocados no acesso ao curso na UM balizam-se entre um conjunto de motivações que inclui a referência ao prestígio da instituição/ curso (33%), à localização geográfica (27%) e vocação, gosto pelas matérias pelo curso (17%). Portanto, a questão geográfica e o prestígio do curso e da instituição, enquanto dimensões importantes de um valor simbólico do diploma sobrepõem-se à dimensão intrínseca da vocação manifesta pelo gosto das matérias leccionadas no curso (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7: Razões que influenciaram a escolha do curso na UM (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

É ao nível da escolha específica do curso e da instituição que se encontram alguns resultados importantes do ponto de vista do sexo e das licenciaturas dos entrevistados. Embora relativamente ténues as diferenças dos motivos segundo o sexo, regista-se que, para ambos, as questões de vocação e gosto pelas matérias leccionadas estão presentes. Contudo, para quase a maioria dos entrevistados do curso de Arqueologia (49,5%) a componente prática/ técnica do curso teve maior peso na sua escolha. De realçar ainda que apenas uma pequena percentagem dos entrevistados de Administração Pública (10%), Comunicação Social (6,9%), Gestão (11,1%) e Psicologia (2,6%) refere ter ponderado as saídas profissionais do curso aquando da sua escolha. O mesmo não se passa se analisarmos os entrevistados do sexo masculino da fileira científica das "Tecnologias e Engenharias" cujas motivações para a escolha do curso obedecem a uma lógica relacionada com questões mais pragmáticas como as saídas profissionais da licenciatura/ curso (Marques, 2007).

Apesar do condicionamento prévio que estrutura o recrutamento dos candidatos ao ensino superior com base nas ofertas formativas e respectivos *numerus clausus*, a ordenação das opções de entrada para o curso é particularmente relevante no entendimento da estrutura das motivações destinada à concepção do projecto

profissional futuro⁸⁰. A opção, em primeiro lugar, para o curso pretendido exprime uma certa consistência da motivação na sua frequência. Regista-se uma percentagem elevada dos entrevistados que declararam que a escolha do curso foi concretizada em primeira opção (74%). No entanto, em geral, um em cada quatro licenciados (26%) concluiu um curso que não foi a sua primeira opção. A ideia de se estar perante uma satisfação das expectativas na procura do ensino superior parece encontrar consistência, em particular nas licenciaturas de Economia, Comunicação Social, Arqueologia e Psicologia. O mesmo não se passa com os candidatos dos cursos de Sociologia, História - Ramo científico e Negócios Internacionais que não conseguiram entrar nos cursos assinalados em 1ª opção (cf. Quadro 9).

Quadro 9: 1ª Opção por curso (%)

	Escolha do curso 1ª opção	
	Sim	Não
Administração Pública	72,7	27,3
Arqueologia	87,5	12,5
Comunicação Social	82,8	17,2
Economia	96,0	4,0
Geografia e Planeamento	79,2	20,8
Gestão	68,2	31,8
História - Ramo Científico	50,0	50,0
Negócios Internacionais	50,0	50,0
Psicologia	89,5	10,5
Relações Internacionais	60,0	40,0
Sociologia	48,5	51,5
Total	172	61
	73,8%	26,2%

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

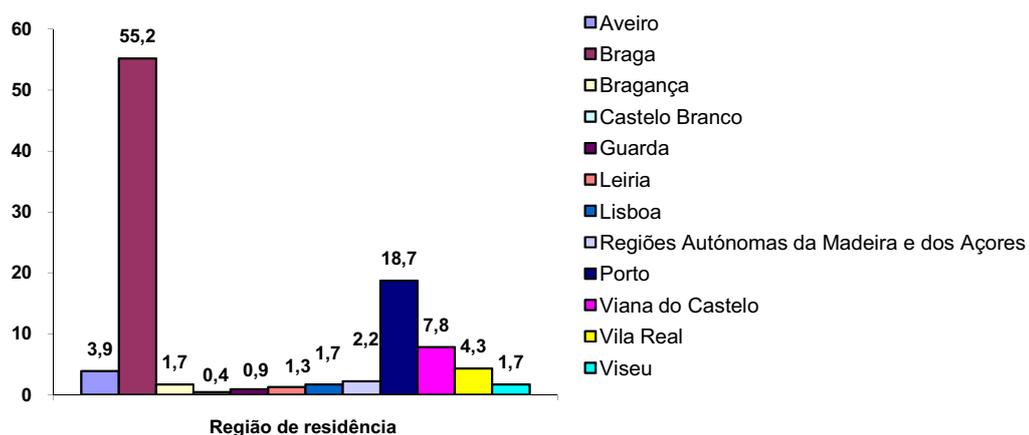
⁸⁰ De um modo geral, sabemos que as motivações que estruturam a procura do ensino superior apresentam diferenciações internas em função das representações do estabelecimento de ensino superior (as tais clivagens entre universitário e politécnico, público e privado, implantação nacional e regional...) e das vias de escolarização nos posicionamentos e expectativas dos estudantes no momento da candidatura.

A progressiva opção por outros cursos sugere-nos a necessidade de as universidades reverem algumas das consequências de eventuais “escolhas” alheias a uma certa “vocação” ou de desajustamentos motivacionais por parte dos seus candidatos em geral. As consequências deste desajuste reflectem-se não só ao nível interno do sistema de ensino, em particular no que diz respeito ao menor desempenho curricular dos estudantes ou às elevadas taxas de abandono que se verificam no primeiro e segundo anos da licenciatura, ou, mesmo no insucesso escolar (Marques, 2006). Aquele desajustamento também se reflecte ao nível do processo de transição para o mundo do trabalho, incluindo desempenhos e projectos profissionais debilitados, acompanhados de maior vulnerabilidade a que se encontram sujeitos nas relações de trabalho e emprego.

Mobilidade geográfica

Já vimos que a localização geográfica do estabelecimento/ curso assume particular importância nas motivações que estruturam a procura do ensino superior. Esta importância da região no recrutamento dos licenciados da Universidade do Minho é visível na nossa amostra, já que a maioria é proveniente da região Norte do país (94%), mais especificamente dos distritos de Braga (55%), Porto (19%), Viana do Castelo (8%) e de Aveiro (4%). Na verdade, o que se verifica é que a fraca mobilidade intra-districtal constitui praticamente a regra no que diz respeito à caracterização da origem residencial dos candidatos à UM (cf. Gráfico 8).

Gráfico 8: Distribuição dos licenciados por distrito de residência (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Esta importância geográfica assumida pela UM, também se revela ao nível das outras universidades no país, mesmo as que se localizam na capital, como é o caso da Universidade de Lisboa. Segundo o estudo conduzido por Alves (2005), a área geográfica de recrutamento dos licenciados pela Universidade de Lisboa circunscreve-se ao distrito de Lisboa e aos distritos limítrofes de Santarém e de Setúbal. Assim, uma das características mais relevantes destes licenciados consiste na sua fraca mobilidade geográfica. Com efeito, mais de metade dos entrevistados reside no distrito de Braga não só enquanto estudantes como também após a conclusão da sua licenciatura.

A regionalização da base de recrutamento tem sido uma das características mais marcantes do processo de desenvolvimento da rede de estabelecimentos de ensino superior em Portugal. De forma evidente, a análise dos resultados, comparando a região de residência com a região do estabelecimento de ensino superior frequentado, mostra que estamos perante uma tendência para a regionalização do mercado residencial, o que revela uma fraca mobilidade geográfica já que esta tende a ocorrer quase exclusivamente na região Norte. Esta é, de resto, uma das características comuns que têm acompanhado a evolução da procura do Ensino Superior, ou seja, a fraca mobilidade a nível nacional dos candidatos (cf. Quadro 10).

Quadro 10: Região de estágio por região de residência (%)

		Região do Estágio					Total
		Região Norte	Região Centro	Região Autónoma da Madeira	Várias Regiões	Estrangeiro	
Região de residência	Região Norte	81,5	5,9	-	4,4	1,5	93,3%
	Região Centro	1,5	1,5	-	-	-	3,0%
	Região Autónoma da Madeira	2,2	-	1,5	-	-	3,7%
	Total	85,2%	7,4%	1,5%	4,4%	1,5%	100,0%

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Este aspecto não é, contudo, totalmente despiçando se considerarmos que, após a conclusão dos estudos, a procura do estágio curricular ou profissional, ou, ainda, do 1º emprego tende a se circunscrever ao distrito de residência dos licenciados. Daí que seja necessário convocar a região de origem e do seu nível de

desenvolvimento económico para explicar, em certa medida, os desiguais padrões de transição para o mercado de trabalho (Marques, 2007; Gonçalves, 2001).

Importa, neste contexto, referir que o local de estágio está frequentemente relacionado com o local de residência dos jovens licenciados. Assim, ao observarmos a nossa amostra verifica-se que a maioria (81,5%) dos jovens para além de residirem na região Norte acabou por realizar o estágio no mesmo espaço regional. Na verdade, constata-se que muitos dos jovens tendem a realizar o seu estágio e obterem posterior 1º emprego no mesmo distrito/ região da sua residência, o que supõe, por um lado, uma fraca mobilidade geográfica após a conclusão da sua licenciatura e, por outro, a existência de um mercado “local” de emprego significativo (cf. Quadros 10 e 11).

Parece existir também uma importante relação entre a região de residência e a região onde os jovens encontram emprego. De facto, constata-se que muitos dos jovens tendem a arranjar emprego na mesma região da sua residência, o que corrobora a tese da reduzida mobilidade geográfica destes jovens após a conclusão da licenciatura. Na verdade, quase a totalidade dos entrevistados (94,4%) é natural da região Norte, onde residia enquanto estudante e onde continua a trabalhar actualmente, o que confirma, uma vez mais, a importância da Universidade do Minho no contexto da região Norte (cf. Quadro 11).

Quadro 11: Região de emprego por região de residência (%)

		Região de emprego		
		Região Norte	Região Centro	Região Autónoma da Madeira
Região de residência	Região Norte	94,4	5,6	-
	Região Centro	100,0	-	-
	Região Autónoma da Madeira	75,0	-	25,0
	Total	162	9	1
		94,2%	5,2%	0,6%

Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

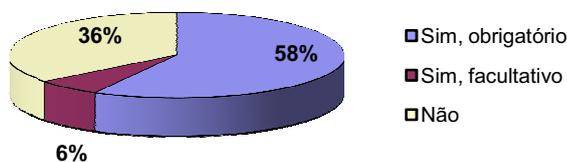
Como referimos atrás, associado ao impacto da região como factor que interfere na explicação no processo de transição para o mercado de trabalho, a fraca mobilidade apresenta-se como um constrangimento

relevante na modelação das trajectórias de inserção e no funcionamento do mercado laboral. Tal é mais evidente quando o mercado “local” ou, mais especificamente a região Norte, se apresenta com reduzida capacidade de absorção de uma mão-de-obra qualificada. A maior taxa de desemprego desta região, por comparação com a média nacional, constitui uma realidade que tem vindo a ser alvo, de resto, de um enfoque central nas políticas públicas de fomento ao emprego qualificado ao desenvolvimento de PME inovadoras no novo quadro comunitário – QREN.

2.2 Relevância do estágio

Os estágios apresentam-se como processos que, em paralelo com a formação académica, permitem o desenvolvimento de importantes competências transversais e/ou a aprendizagem de outros conhecimentos e saberes, bem como permitem conferir uma dimensão prática a todo o processo formativo. Assim, é ao nível da experiência do estágio curricular que muitos dos licenciados se confrontam, pela primeira vez, com o mundo do trabalho. Na maior parte dos casos, o estágio curricular tem constituído uma experiência muito relevante para os jovens, predominando, ainda, o seu carácter obrigatório para a maioria dos entrevistados (58%) e o seu carácter não remunerado (cf. Gráfico 9). Nesta dimensão, não se encontraram diferenças significativas de opinião em função das licenciaturas, do sexo, da idade e da classificação final dos entrevistados.

Gráfico 9: Existência de estágio (%)

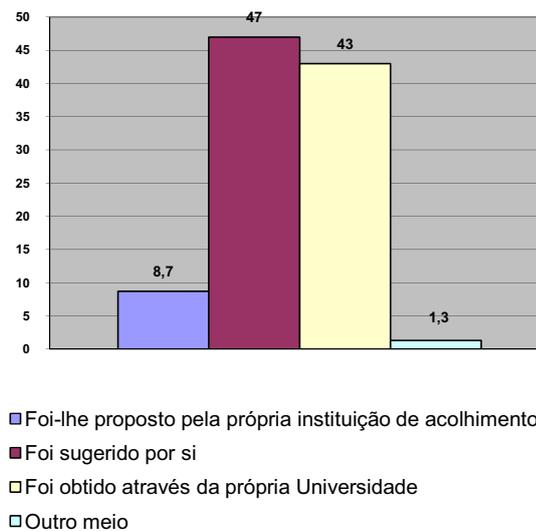


Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Em geral, o estágio resulta da iniciativa do estudante que o propõe (47%), a par da iniciativa da Universidade (43%), o que revela, desde já, algum potencial de estratégia individual por parte dos licenciados, a par do

papel que a Universidade continua a exercer como entidade que medeia este processo. Por outro lado, 8,7% dos entrevistados referiram que foram as instituições de acolhimento que avançaram com a proposta de estágio. Por conseguinte, pode assumir-se que a identificação do estágio como uma ponte entre os mundos académico e profissional ou como meio de inserção no mercado de trabalho por parte dos jovens na fase final da sua licenciatura explicará, em grande medida, esta percentagem ao nível da auto-iniciativa.

Gráfico 10: Iniciativa do estágio (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

De facto, nos anos mais recentes, a comunidade envolvente, em particular as empresas, os organismos públicos e as associações, têm vindo a aceitar os estudantes para a realização de estágios no interior das suas organizações. O contexto privilegiado para a sua realização tem sido constituído, sobretudo, os organismos públicos/ câmaras municipais (39%), a par de empresas do sector privado (39%), Contrariamente ao que se verifica nas Engenharias e Tecnologias, os organismos do sector público assumem um peso significativo no acolhimento dos diplomados das Ciências Sociais para a realização deste processo formativo (Marques, 2007). Contudo, a análise desse fenómeno deve ter em consideração dois importantes factores: por um lado, a tradicional relação de colaboração entre Universidade e os organismos públicos; e, por outro, os vários estudos que indicam as Humanidades, Ciências Sociais e Jurídicas como áreas do conhecimento que se relacionam com o mercado de trabalho principalmente através do sector público.

A média da duração do estágio aproxima-se dos 6 meses, variando entre 2 a 12 meses (desvio-padrão=2,618) (cf. Quadro 12). Com efeito, verifica-se uma grande dispersão no interior da fileira científica das “Ciências Sociais”, com jovens a declararem médias mais baixas e mais altas de duração de estágio (Marques, 2007). Neste contexto, as licenciaturas com as durações de estágio mais baixas são História – Ramo Científico, Gestão, Comunicação Social e Administração Pública; por sua vez, as que apresentam durações mais elevadas são Psicologia e Geografia e Planeamento. Igualmente, são sobretudo mais as licenciadas que experimentam estas durações curtas e mais longas de estágio, quando comparadas com os seus colegas do sexo masculino.

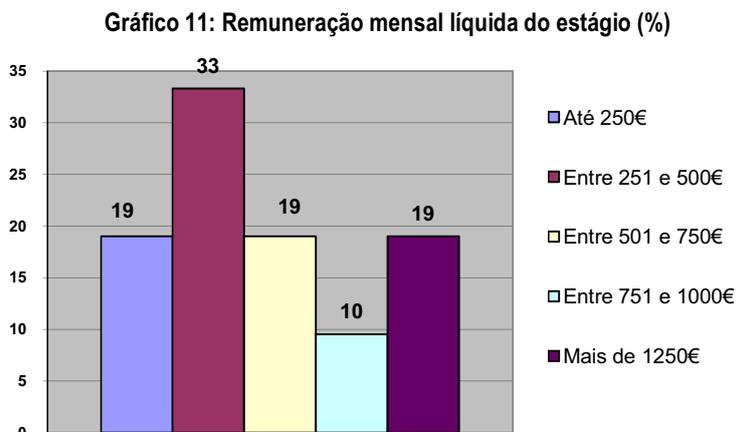
Quadro 12: Médias da duração do estágio por curso (meses) *

	Média	Mínimo	Máximo	Desvio-padrão
Administração Pública	3,90	3	6	1,449
Arqueologia	4,00	4	4	,000
Comunicação Social	3,81	3	6	1,167
Economia	4,00	4	4	.
Geografia e Planeamento	9,00	9	9	.
Gestão	3,48	2	6	1,123
História - Ramo Científico	2,33	2	3	,577
Psicologia	9,03	8	12	,928
Relações Internacionais	5,25	3	9	2,872
Sociologia	6,67	3	10	1,762
Total	5,85	2	12	2,618

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

* ($V=0,519$; $p=0,00$).

Apesar da maioria dos estágios não ser remunerado (88%), os restantes entrevistados declararam que tinham sido remunerados, sendo que destes 33% afirmam que as remunerações líquidas mensais (incluindo subsídios de alimentação e transporte) se localizam entre os 251 a 500€ e 19% entre 501€ a 750€ (cf. Gráfico 11). Ao contrário do que se verifica nas Engenharias e Tecnologias, quando os estágios são pagos, a remuneração tende a não seguir a tabela convencionada em termos nacionais para um quadro superior que corresponde sensivelmente a duas vezes o salário mínimo nacional (437€) (Marques, 2007).



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

A relação entre a duração do estágio e o facto de este ser pago apresenta-se relevante, pelo que se pode verificar que são proporcionalmente mais os jovens que experimentam uma duração inferior ou igual a seis meses que tendem a receber uma remuneração, por comparação com os que declaram durações superiores de estágio.

O estágio e suas diversas vertentes - natureza e tipo de empresa, funções a desempenhar, empenho e garantias de integração no quadro da empresa - constituem já uma primeira e, por vezes, decisiva, etapa no processo de inserção profissional. Com efeito, um “mau” ou um “bom” estágio pode marcar a orientação e a configuração de uma carreira profissional futura. A este propósito, os nossos resultados apontam para que o estágio se tenha traduzido num efectivo emprego para 26% dos entrevistados na própria empresa. Verifica-se, também, que a duração do estágio se encontra associado de forma significativa com a oportunidade de emprego. São sobretudo os jovens com uma duração média de seis meses que mais exprimiram essa experiência (cf. Quadro 13). Por sua vez, a relação com o sexo dos entrevistados revela que a oportunidade de emprego se encontra relativamente menos presente junto de jovens do sexo feminino. Esta informação não nos surpreende já que se sabe que as taxas de desemprego e de inactividade são mais elevadas no grupo das mulheres.

Quadro 13: O estágio traduziu-se numa oportunidade de emprego na empresa em função da duração do mesmo (%)

		Estágio traduziu-se numa oportunidade de emprego		
		Sim	Não	Total
Duração em meses do estágio	Até 3 meses	27,8	31,4	30,4
	Entre 3 e 6 meses	50,0	28,4	34,1
	7 e mais meses	22,2	40,2	35,5
	Total	36	102	138
		26%	74%	100,0%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Nesta fase da investigação pode-se, de momento, avançar com a explicação para estes diferentes comportamentos face ao estágio. Esta prende-se, em grande medida, com a avaliação que os licenciados fazem do mesmo. Na verdade, as dimensões que apresentam médias mais favoráveis quanto ao grau de adequação do estágio são as que se relacionam com a possibilidade de permitir um contacto com realidades de trabalho diferentes, constituindo uma importante etapa para a inserção profissional. Associado a estes aspectos, é de referir, igualmente, o facto de os jovens considerem o estágio como um meio adequado para o enriquecimento pessoal, para o alargamento de redes de conhecimentos e para a aquisição de competências profissionais. A dimensão mais crítica prende-se com o facto de o estágio não se afigurar como muito adequado para o desenvolvimento do espírito empreendedor (cf. Quadro 14).

Quadro 14: Médias de adequação do estágio

Dimensões	N	Média	Desvio-padrão
Aquisição de competências profissionais	147	2,28	1,221
Enriquecimento pessoal	147	2,12	1,214
Alargamento da rede de conhecimentos	145	2,23	1,247
Incentivo ao empreendedorismo	137	3,14	1,471
Contacto com realidades de trabalho diferentes	146	2,32	1,296
Adopção de outros métodos de trabalho	142	2,45	1,206
Ampliação das capacidades de resolução de problemas concretos	146	2,32	1,323
Formação de um profissional apto para o mercado de trabalho	146	2,60	1,367
Aplicação do conhecimento adquirido durante o curso	147	2,74	1,429
Etapa importante para a inserção no mercado de trabalho	147	2,61	1,577

Escala: 1 – completamente adequado(a) a 6 – completamente inadequado(a)

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Assume-se relevante a ideia de o estágio funcionar como um importante meio de acesso ao primeiro emprego. As expectativas depositadas na possibilidade de ficarem nas empresas onde estagiam são muitas, assim como a experiência profissional entretanto ganha poderá funcionar mais como uma garantia, ou pré-requisito, no momento do recrutamento. No entanto, a alteração da estrutura curricular dos cursos ao abrigo do Processo de Bolonha, implicou a eliminação do estágio curricular em muitas das licenciaturas existentes. Perante a necessidade de se reduzir a duração da licenciatura para três anos, em geral, e a necessidade de se assegurar a aprendizagem de um leque equilibrado das problemáticas centrais a cada área disciplinar, muitas das actuais propostas dos planos de estudo abdicaram do estágio.

Parece-nos que face à avaliação do papel central e crucial do estágio por parte destes jovens entrevistados, tendo sido já reforçado por anteriores estudos (Marques, 2006, 2007), é previsível que a questão do acesso ao mercado de trabalho, em particular do 1º emprego, se afigure ainda mais problemática para muitos jovens licenciados. É de realçar, no quadro das políticas públicas de incentivo ao emprego, o papel dos apoios financeiros às empresas/ organizações que celebram contratos de estágios profissionais com jovens licenciados. Mesmo que se admita que parte dos programas e medidas públicas de emprego implementadas nos últimos anos tenha estimulado e criado condições para que as empresas adiram aos estágios profissionais, a verdade é que estas têm-se apresentado como insuficientes para abranger os jovens licenciados em diversas áreas. Além disso, é admissível que essa dificuldade seja reforçada ainda mais no caso de licenciaturas com perfis de profissionalização pouco explícitos para as entidades empregadoras. No âmbito do novo quadro comunitário (2007-2013) no Eixo prioritário 5 do Programa Operacional Temático Potencial Humano (POPH) a importância dos estágios não só no contexto nacional (estágios profissionais), mas incluindo também, o contexto internacional (INOV Contacto), encontra-se amplamente reforçada. Continua-se, assim, a reforçar a componente dos apoios públicos de transição para a vida activa de forma a contribuir para a promoção da empregabilidade de jovens qualificados.

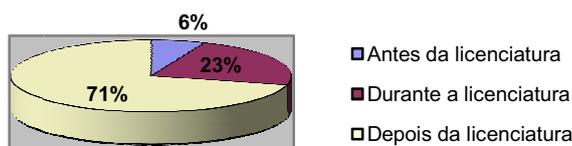
2.3 Formação, actividades extracurriculares e competências-chave

Indissociável da difusão de novas tecnologias de informação e da pressão da concorrência, à escala global da economia, a transformação nos conteúdos dos perfis de qualificação responde às exigências de polivalência, responsabilidade, iniciativa e capacidade de adaptação/reacção, flexibilidade, entre outras. Assim, uma das estratégias de inserção profissional dos jovens passa por conseguirem obter e manter um perfil de empregabilidade inovador e adequado às exigências do mercado de trabalho actual. Ao se converterem os saberes certificados em saberes de acção, poder-se-á, também, explicar, em grande medida, a manutenção das pressões (tanto dos jovens licenciados, como do sector empresarial) no sentido de formações académicas com conteúdos programáticos mais profissionalizantes.

Investimento formativo

O investimento em formação pós-licenciatura dos diplomados foi desdobrado em duas vertentes: a da formação académica e a da formação profissional. Dos dados obtidos regista-se que a esmagadora maioria (92%) declara ter necessidade de formação complementar. A confirmar esta informação, muitos licenciados declararam que frequentaram algum tipo de formação específica (64%). Nestes casos, a frequência de formação deu-se antes da licenciatura (6%) e durante a mesma (23%). Para 71% dos entrevistados a frequência de acções de formação ocorreu após a conclusão do curso (cf. Gráfico 12).

Gráfico 12: Frequência de formação específica (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Particularizando a formação frequentada pelos licenciados, verifica-se, como seria expectável, a concentração de resposta (55%) ao nível da formação profissional. Em contraponto, a formação académica, incluindo pós-graduação, mestrado, especialização e outra licenciatura, representa 15% das respostas obtidas. Igualmente

relevantes são os cursos de línguas estrangeiras e de formação pedagógica de formadores que são frequentados por um número significativo de jovens entrevistados.

A iniciativa da formação partiu, sobretudo, do próprio (74%), sendo que alguns dos entrevistados revelaram ter tido também o apoio da empresa (13%). Como iniciativa exclusiva da empresa, surge apenas para 9% dos entrevistados que tiveram a oportunidade de realizarem uma formação específica.

As designações dos cursos de formação profissional expostas permitem-nos aceder às áreas de especialização afins à formação académica ou à natureza e tipo de actividade desempenhada. As acções de formação mais frequentadas foram:

- Formação pedagógica de formadores: 27%
- Informática: 26%
- Línguas estrangeiras: 21%
- Gestão dos Recursos Humanos: 15%
- Técnicas de procura de emprego/ Fiscalidade/ Legislação: 14%

Esta informação, mais uma vez, pode ser lida como reveladora das áreas de aprofundamento e actualização por parte das universidades, sendo desejável que os currículos académicos as incorporem progressivamente. Muitas destas áreas estão representadas nas expectativas face a acções de formação desejáveis no futuro, com um reforço das línguas estrangeiras⁸¹:

- Línguas estrangeiras: 44%
- Gestão dos Recursos Humanos: 37%
- Formação pedagógica de formadores: 30%
- Planeamento/ Gestão de projecto: 28%

Igualmente ao se analisar as razões das opções pelos cursos de formação profissional destaca-se a valorização do currículo (43%), o complemento à área de formação (42%), bem como o interesse pela área formativa (40%) e a aquisição de competências profissionais (40%). A situação de disponibilidade e de desemprego não se apresentam como motivadores para a frequência de formação profissional (cf. Gráfico 13).

⁸¹ No quadro de uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem (OCDE, 2000), para a efectiva cidadania que poderá passar pelo desempenho de um papel activo na sociedade a nível local, nacional e global pressupõe se detenham competências relacionadas com o domínio de línguas estrangeiras, matemáticas e tecnologia da informação.

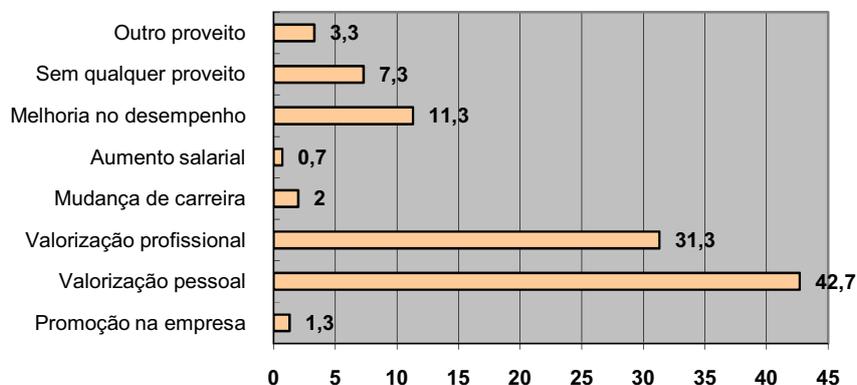
Gráfico 13: Motivos da frequência da formação específica (resposta múltipla %)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Todavia, também são relevantes as razões que derivam de constrangimentos do actual mercado de trabalho. Este, mais instável e exigente, explica que muitos dos entrevistados procurem manter um perfil de empregabilidade competitivo seja pelo aumento das saídas profissionais (29%), seja pela reciclagem/ actualização profissional (19%) ou ainda, pela possibilidade de ascensão profissional (15%). Esta pressão para a actualização da formação e dos conhecimentos compreende-se dada a volatilidade de muitos dos saberes e competências dos currículos académicos e do imperativo para a aprendizagem ao longo da vida enunciada na I Parte desta investigação. Confrontados com significativas mudanças nas relações de trabalho, no estatuto e conteúdo das actividades exercidas, bem como nos modelos técnico-organizacionais de suporte ao desenvolvimento de uma “sociedade de conhecimento” os jovens sentem-se motivados a investirem no decurso da sua vida profissional em formação académica e/ou profissional para melhor se prepararem para a gestão da sua carreira. Em reforço deste padrão de motivações, os proveitos retirados da formação profissional traduzem-se, essencialmente, na valorização pessoal e profissional que contribui para uma melhoria da qualidade do desempenho no dia-a-dia profissional (cf. Gráfico 14).

Gráfico 14: Proveitos retirados da frequência de formação específica (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Apesar de 7,3% dos entrevistados não ter retirado qualquer proveito da frequência de formação, a formação profissional encontra-se associada, em termos gerais, sobretudo, a vantagens na melhoria da qualidade profissional (85%) e permite a integração no mercado laboral (47%). Além disso, produz uma melhoria da produtividade (45%) e constitui uma garantia da qualidade (45%), aumentando a autonomia do trabalhador (45%). São vantagens que se aferem em contexto de trabalho e ao nível organizativo/ produtivo. Por conseguinte, 94% dos entrevistados estão dispostos a realizarem, no futuro, formação contínua.

A rentabilização do investimento educativo - propósito explicativo desenvolvido pela teoria do capital humano (Becker, 1964; Schultz 1968, 1973) certamente mobilizará muitos dos licenciados na negociação das condições e das estratégias de desenvolvimento de uma carreira (salarial e profissional). Mas admite-se que outros associem uma expectativa de auto-realização numa actividade profissional adequada à formação académica. Estes últimos, ao reportarem-se à possibilidade de se inserirem num contexto de trabalho e num grupo profissional conforme as expectativas depositadas no seu diploma, tendem a experimentar várias situações de trabalho e/ou a prolongarem o seu período de inserção profissional. Este prolongamento pode passar, como vimos, pelo investimento numa especialização profissional, pós-graduação ou mestrado, ou, ainda, numa outra licenciatura, aproximando-se do seu “ideal” de profissão.

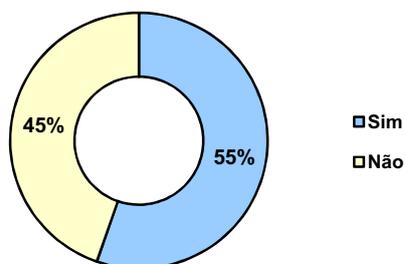
Actividades extracurriculares

As experiências extracurriculares apresentam-se como processos que, em paralelo com a formação académica, possibilitam o desenvolvimento de importantes competências transversais e/ou a aprendizagem de outros conhecimentos e saberes, bem como permitem conferir uma dimensão prática a todo o processo

formativo. Também a sua análise permite-nos, ainda que de forma indirecta, verificar a abertura da universidade e os seus estudantes ao exterior/ comunidade envolvente.

Torna-se evidente a importância que as actividades extracurriculares assumem, já que permitem adquirir experiência profissional e competências transversais que os entrevistados reconhecem terem sido úteis no acesso ao mercado de trabalho. Com efeito, mais de metade reconhece que participou em actividades extracurriculares ao longo da sua formação académica (55%) (cf. Gráfico 15). Entre as actividades extracurriculares desenvolvidas pelos entrevistados destacam-se as de âmbito Cultural/Recreativo (23%) e Académico (18%). Importa ainda referir que para 13% dos entrevistados esta actividade consistiu numa experiência de natureza profissional.

Gráfico 15: Participação em actividades extracurriculares (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

A avaliação que os licenciados fazem destas várias actividades extracurriculares é muito significativa, sobretudo ao nível do enriquecimento pessoal, do alargamento da rede de conhecimentos e do apuramento do sentido de responsabilidade e de cidadania. Tais dimensões remetem-nos para a importância da aquisição de competências transversais (cf. Quadro 15).

Quadro 15: Médias de avaliação das actividades extracurriculares

Dimensões	N	Média	Desvio-padrão	Moda
Aquisição de competências profissionais	125	2,57	1,102	2,00
Enriquecimento pessoal	129	1,95	1,096	1,00
Conhecimento do mercado de trabalho	125	3,13	1,431	3,00
Alargamento da rede de conhecimentos	129	2,41	1,177	2,00
Incentivo ao empreendedorismo	120	3,18	1,517	3,00

Escala: 1 - completamente satisfeito(a) a 6 – completamente insatisfeito(a)

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

A ideia que importa reter é a de que o fomento destas actividades, directa e indirectamente, com a formação académica permite preparar os desempenhos profissionais futuros. Com efeito, as competências transversais são expressão de um dos factores mais decisivos, a par da licenciatura e, eventualmente, da classificação final, no processo de transição para o mercado de trabalho. Ou seja, cada vez mais se verifica a importância atribuída quer da empresa, quer do trabalhador, para a posse de competências não relacionadas com a formação ou função técnica a desempenhar. Esta é uma das principais conclusões a que Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) chegam na investigação realizada em torno das competências transversais segundo a perspectiva dos diplomados do ensino superior e dos empregadores.

Competências transversais

A tendência para um alargamento das actividades desempenhadas pelos jovens que têm de fazer “prova” das suas competências profissionais - visível já na crescente incorporação dos diferentes tipos de saberes a mobilizar – proporcionam-lhes vantagens adicionais na configuração do seu trajecto de profissionalização. Nesse sentido, é de assinalar a relevância das competências técnico-científicas que a formação académica proporciona e, sobretudo, das competências transversais.

Acompanhando as evoluções nos contextos profissionais, multiplicaram-se as iniciativas desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, no sentido de promoverem a aquisição das competências de empregabilidade nos seus alunos. Assim, o conceito de competência transversal tem implícita a necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à facilitação da sua transição para a vida activa, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito a profundas mutações. Deste modo, o conceito de competência transversal abarca o conjunto de competências que são transversais às diferentes profissões/actividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (em sentido lato) de quem as possui (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006).

Pelas razões apontadas, o tema das competências transversais tem merecido especial atenção na presente investigação, bem como em vários estudos publicados a nível nacional (Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva, 2006; Marques, 2007) e internacional (Teichler, 2000; Béduwé, 2003), em que se identificam e hierarquizam as modalidades de competências mais úteis e importantes na perspectiva dos diplomados. Sobre este assunto, os resultados do nosso diagnóstico revelam que perante uma listagem constituída por 21 competências transversais, aquelas que os entrevistados mais valorizam são as seguintes, por ordem de importância: trabalho em grupo, inovação e criatividade, aprendizagem contínua, capacidade de resolução de problemas e características de relacionamento interpessoal (cf. Quadro 16).

Quadro 16: Competências que definem um bom profissional (%)

	1ª ordem	2ª ordem	3ª ordem
1.Trabalho em grupo	17,9	10,4	8,9
2. Orientação para o cliente	4,5	2,5	3,4
3. Resolução de problemas	7,5	9,9	6,9
4. Autonomia	7,5	5,4	6,9
5. Adaptação à mudança	5,0	4,0	9,9
6. Inovação e criatividade	10,4	11,9	6,9
7. Liderança	3,0	4,5	1,5
8. Planeamento e organização	12,4	8,9	7,4
9. Aprendizagem contínua	8,5	6,9	9,4
10. Identificação de oportunidades	-	3,5	4,4
11. Disponibilidade	1,0	5,0	0,5
12. Influência/persuasão	0,5	0,5	1,0
13. Relacionamento interpessoal	5,0	10,9	7,9
14. Negociação	-	1,0	0,5
15. Iniciativa	5,0	4,0	5,4
16. Persistência	1,5	2,5	2,5
17. Auto-controlo	-	-	0,5
18. Tomada de decisão	1,5	-	5,9
19. Motivação	8,5	5,4	8,9
20. Gestão de conflitos	-	2,0	1,5
21. Assunção de risco	-	0,5	-

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Nesta perspectiva, pode admitir-se que a transição para a vida activa de um jovem licenciado depende da sua capacidade para se manter num mercado profissional, selectivo e incerto, a partir do momento que ele consegue fazer prova da polivalência e flexibilidade dos seus conhecimentos/competências junto dos empregadores e/ou do seu grupo de “pares”. Menos ligado a uma ideia de permanência da relação contratual, a empregabilidade do diplomado depende, cada vez mais, da capacidade deste em evitar o desemprego ou a desvalorização da sua formação académica. Além disso, como referimos, dependerá sempre da

disponibilidade para a formação contínua ao longo da vida. O reconhecimento de um elevado potencial de empregabilidade poderá indiciar, no limite, uma predisposição eventual para a criação do próprio emprego/empresa.

Mais genericamente, a ênfase nas competências evidenciam, sobretudo, a mobilização subjectiva de cada um nas relações de trabalho e emprego, suas modalidades e constrangimentos, e no empenho “natural” das qualidades pessoais que configuram os actuais perfis profissionais. Desempenha, portanto, um papel na apropriação, pelo indivíduo, da sua trajectória e da sua história, bem como na reutilização dos seus saberes (recursos) cognitivos e sociais no seu percurso futuro (Marques, 2006, 2007).

3. Mercado “local”: empregabilidade e empreendedorismo

3.1 Transição para o mercado de trabalho

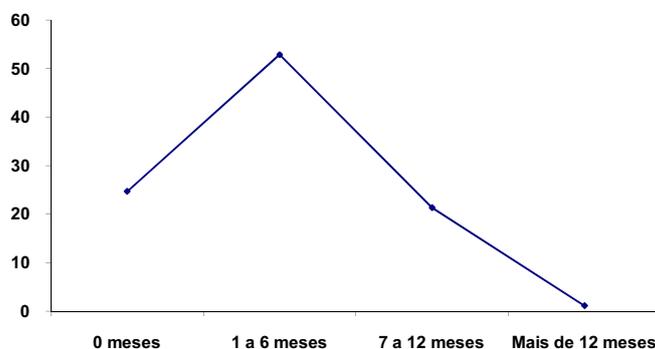
Contrariamente ao passado, o processo de inserção profissional dos jovens apresenta-se, nos dias de hoje, como um período relativamente descontínuo no tempo caracterizado cada vez mais, por situações de vulnerabilidade face ao emprego com profundos impactos na sua capacidade de formulação de projectos de vida. A dificuldade dos jovens, mesmo daqueles que concluíram uma formação universitária, em acederem a empregos com contrato permanentes (efectivos) tem fragilizado a noção de estabilidade do emprego. Por isso, importa aprofundar o conhecimento sobre as estratégias e opções profissionais dos jovens licenciados, quer estas passem pelo trabalho por conta de outrem ou pela criação de auto-emprego. Assim, neste ponto, iremos identificar as trajectórias e os contextos em que ocorrem as primeiras experiências profissionais (*e.g.*, tempo de espera e meios de obtenção do 1º emprego; tipo, dimensão, sector de actividade das organizações recrutadoras; correspondência da formação académica ao emprego), procurando conhecer e contrastar os itinerários profissionais (*e.g.*, assalariados, empreendedores) prosseguidos pelos jovens licenciados das Ciências Sociais; as estratégias desencadeadas pelos mesmos e a sua satisfação e expectativas face ao trabalho e emprego.

3.1.1 Tempo de espera e meios de obtenção do 1º emprego

O tempo de espera para a obtenção do primeiro emprego e/ou estágio profissional constitui a primeira informação de que dispomos para caracterizar o início das trajetórias de inserção⁸². Considerando que a conclusão da licenciatura no ano lectivo de 2004/05 constitui um dos principais critérios de selecção da nossa população, no momento em que o trabalho de terreno foi realizado (Maio a Julho 2006), tinha passado quase um ano. Assim, de um modo geral, a espera localiza-se entre 1 a 6 meses (53%) (cf. Gráfico 16).

A percentagem de jovens provenientes das Ciências Sociais que referem não ter esperado nenhum tempo após a conclusão da sua licenciatura é pouco expressiva (25%), em particular se comparada com a dos jovens da fileira das “Tecnologias e Engenharias” (62%) (Marques, 2007). Esta curta duração do acesso ao mercado de trabalho por parte dos jovens das “Tecnologias e Engenharias” é, em grande medida, corroborada em investigações nacionais já mencionadas (cf. por exemplo, Arroteia e Martins, 1998; ODES, 2000; Gonçalves, 2001; Marques, 2006, 2007). Mesmo assim, valerá a pena reforçar que nas Ciências Sociais a distribuição não é homogénea, variando em função da área de estudos prosseguida.

Gráfico 16: Tempo de espera do emprego (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Como seria de esperar, a situação dos licenciados após a conclusão da licenciatura varia de curso para curso. Entre os que tendem a esperar mais tempo até à obtenção do 1º emprego destacam-se os licenciados

⁸² Estamos conscientes de que persistem certos problemas na definição do calendário do início da actividade profissional, em particular pelo facto de a referência formal ao fim dos estudos não estar isenta de possíveis situações híbridas que os diplomados podem acumular. Quantos não serão os que, após a finalização de um curso e já inseridos profissionalmente, voltam a estudar, prosseguindo uma pós-graduação ou encetando uma segunda licenciatura? E quantos, estando já a trabalhar, regressaram aos estudos? Contudo, não é tanto o início, mas, sobretudo, o fim do processo de inserção que mais polémica suscita.

em Psicologia, Sociologia e Geografia e Planeamento. Os que registam menor tempo de espera para a obtenção de emprego são oriundos da Arqueologia e da Comunicação Social (cf. Quadro 17).

Quadro 17: Tempo de obtenção do 1º emprego por curso (%)

	Tempo de obtenção do 1º emprego			
	0 meses	1 a 6 meses	7 a 12 meses	Mais de 12 meses
Administração Pública	37,5	37,5	25,0	-
Arqueologia	40,0	60,0	-	-
Comunicação Social	41,7	45,8	12,5	-
Economia	28,6	47,6	23,8	-
Geografia e Planeamento	16,7	58,3	25,0	-
Gestão	35,0	40,0	20,0	5,0
História - Ramo Científico	-	100,0	-	-
Negócios Internacionais	-	75,0	25,0	-
Psicologia	9,7	58,1	32,3	-
Relações Internacionais	31,8	54,5	13,6	-
Sociologia	12,5	58,3	25,0	4,2

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Relacionando o sexo dos licenciados com o tempo de espera, ressalta desta distribuição, a existência de ritmos de obtenção de emprego desiguais. Mais uma vez se confirma que, proporcionalmente, são mais elas do que eles que enfrentam mais tempo de espera no processo de inserção profissional, em particular por este tempo de espera se estender por sete ou mais meses após a conclusão da licenciatura (cf. Quadro 18).

Quadro 18: Tempo de obtenção do 1º emprego por sexo (%) *

	sexo	
	Masculino	Feminino
0 meses	26,3	23,7
1 a 6 meses	60,5	51,1
7 a 12 meses	13,2	23,7
Mais de 12 meses	-	1,5
Total	38	135
	100,0%	100,0%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

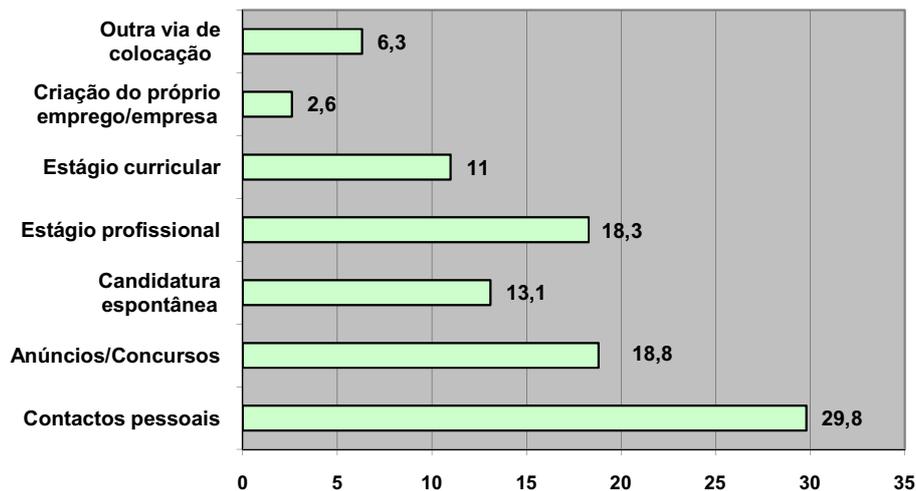
* (V=0,223; p=0,000)

As principais conclusões sobre os factores que exercem influência na obtenção do primeiro emprego por parte dos jovens adultos convergem na importância atribuída ao percurso escolar, tipo e nível do diploma (áreas de especialização). No entanto, há jovens que, partilhando aquelas condições, podem ter percursos diferentes. Com efeito, factores complementares permitem relativizar o peso da licenciatura perante outros critérios. Podemos, por exemplo, referir os contextos familiar e social como dimensões co-explicativas. A origem social traduz implicitamente a capacidade de se recorrer a redes familiares e de amizade, tendo sido apontada noutros estudos (Marques, 2006) como um dos meios privilegiados no acesso ao primeiro emprego. Esta é, também, uma das principais conclusões do estudo internacional, de cariz comparativo, incluindo onze países (Teichler, 2007). Aí é avançada a tese de que, para além das diferenças específicas de país para país e do campo de estudo, outros factores explicam a qualidade da relação com o trabalho e emprego neste processo de transição. Estes prendem-se com o *background* sociobiográfico dos jovens.

Neste quadro analítico, a tomada em consideração do meio familiar e dos meios pelos quais os jovens acedem efectivamente ao emprego pode contribuir para apreender, entre outros mecanismos de reprodução social, uma parte das redes potencialmente mobilizadas no momento da sua entrada. De facto, os entrevistados empregados declararam recorrer aos contactos pessoais (30%), por um lado, aos anúncios/ concursos (19%) e aos estágios profissionais/ curriculares (29%), bem como à apresentação de candidaturas espontâneas (13%), por outro (cf. Gráfico 17). Comparativamente são poucos os que recorreram a

instituições vocacionadas para obterem um emprego como, por exemplo, a UNIVA ou os Centros de Empregos (IEFP)⁸³.

Gráfico 17: Meios de obtenção do emprego (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Desde logo, mais uma vez se confirma que o estágio (profissional e curricular) assume uma importância não negligenciável na obtenção do 1º emprego para os licenciados em Ciências Sociais, a par das redes interpessoais. Por sua vez, a referência a “outra via de colocação”, refere-se, sobretudo, com o apoio que os programas públicos têm vindo a desempenhar na promoção do emprego. A este propósito é de referir os programas REDE e INOVJOVEM, que têm definido condições necessárias à realização de um estágio profissional.

Porém, da experiência dos entrevistados, a avaliação dos meios mais usados e os mais eficazes em termos de acesso ao mercado de trabalho, permite corroborar a importância das redes de inter-conhecimentos pessoais, familiares ou profissionais. Assim, os licenciados na área das Ciências Sociais têm recorrido mais frequentemente aos conhecimentos interpessoais e à criação do próprio emprego/ empresa. Estes dados permitem perceber que, ao nível da dificuldade de transição para o mercado de trabalho, as estratégias desencadeadas pelos jovens desta fileira tendem a balizar-se entre estratégias defensivas, via recurso ao capital social, e estratégias mais ofensivas, via a iniciativa do estágio e do empreendedorismo.

⁸³ Unidades de Inserção na Vida Activa e Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Os principais meios a que os diplomados recorreram para se integrar no mercado de trabalho vêm confirmar as tendências identificadas noutros estudos realizados sobre a importância fulcral do capital relacional nos processos de inserção profissional (Alves, 2005; Marques, 2007). Esses estudos apontam assim para a importância das redes informais (pessoais, sociais e familiares) na transição da Universidade para o mercado de trabalho, em detrimento dos meios formais e oficiais⁸⁴. É, no entanto, de registar a perda de importância relativa dos concursos públicos e privados, que neste estudo surgem como um meio pouco utilizado pelos diplomados das “Ciências Sociais” em comparação com os das “Engenharias e Tecnologias”.

Ainda assim, neste processo de transição da universidade para o mundo do trabalho é de notar que os diplomados das Ciências Sociais socorreram-se de estratégias alternativas de inserção profissional, evidenciando atitudes mais proactivas na procura de emprego que passam, pela iniciativa de um estágio curricular/ profissional e pela criação do próprio emprego/ empresa.

3.1.2 Experiência do primeiro emprego

Quanto à organização⁸⁵ onde os licenciados desenvolvem a sua actividade profissional, pode observar-se que as entidades recrutadoras deste tipo de mão-de-obra qualificada se encontram maioritariamente no sector privado (64%). A Administração Pública - principalmente câmaras locais - afigura-se como o segundo mais importante sector empregador para estes jovens (23%) (cf. Quadro 19).

Ao analisarmos o tipo de instituição empregadora por curso, verifica-se que os diplomados das ciências empresariais (e.g., Negócios Internacionais, Economia e Gestão) tendem a ser mais contratados pelas empresas privadas. Por sua vez, a contratação de diplomados dos cursos de Administração Pública, Psicologia e Sociologia assume particular importância nos organismos públicos/ câmaras municipais. É de referir, ainda, o peso relativamente expressivo das Associações na contratação de diplomados dos cursos de Psicologia, Relações Internacionais, Geografia e Planeamento e Comunicação Social.

⁸⁴ Entende-se por meios formais e oficiais de candidatura a um emprego os concursos públicos, a resposta a anúncios de jornais/internet ou outros meios que exijam a formalização dos procedimentos de candidatura.

⁸⁵ A caracterização das organizações/ empresas onde os jovens tiveram a sua primeira experiência profissional é feita em termos gerais, incluindo os jovens licenciados empregados e os que criaram o seu próprio emprego/ empresa.

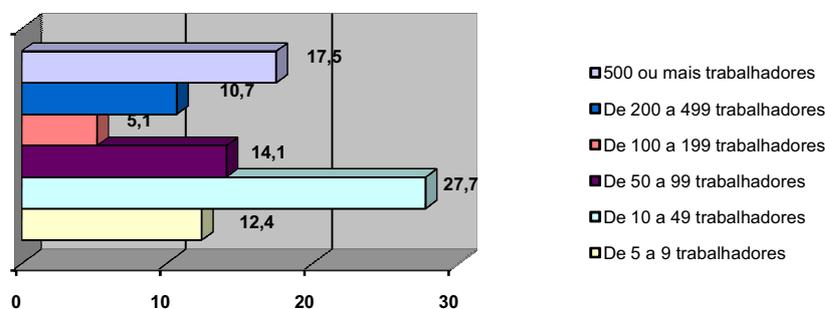
Quadro 19: Tipo de organização por curso (%)

	Tipo de organização			
	Empresa	Organismo Público/Câmara Municipal	Associação	Outra
Administração Pública	33,3	66,7	-	-
Arqueologia	50,0	33,3	-	16,7
Comunicação Social	72,0	4,0	8,0	16,0
Economia	95,2	-	4,8	-
Geografia e Planeamento	58,3	25,0	8,3	8,3
Gestão	90,5	9,5	-	-
História - Ramo Científico	75,0	25,0	-	-
Negócios Internacionais	100,0	-	-	-
Psicologia	30,0	40,0	13,3	16,7
Relações Internacionais	69,6	17,4	8,7	4,3
Sociologia	52,2	39,1	4,3	4,3
Total	114	40	11	13
	64,0%	22,5%	6,2%	7,3%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Nesta perspectiva, as empresas que têm vindo a absorver jovens licenciados tendem a distribuir-se por pequenas e grandes empresas. Assim, 28% dos jovens licenciados encontram-se em empresas com 10 a 49 trabalhadores e 18% em empresas com 500 e mais trabalhadores. A trabalharem nas microempresas estão 12% dos jovens, nas empresas de média dimensão com 50 a 199 trabalhadores estão 12% dos mesmos e nas empresas com 200 a 499 estão 11% (cf. Gráfico 18).

Gráfico 18: Dimensão da empresa/ organização por número de trabalhadores (%)



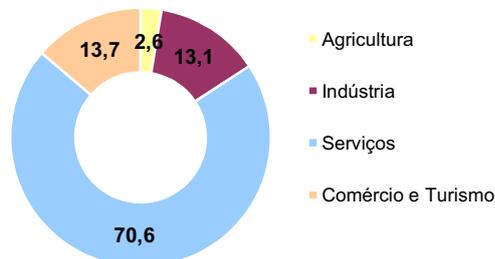
Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

A área das “Ciências Sociais” tende a ser absorvida principalmente por empresas de menor dimensão, em particular quando comparadas com as áreas das “Engenharia e Tecnologia” (Marques, 2007). Na verdade, são, sobretudo, o micro e as pequenas empresas que absorvem licenciaturas com este perfil de conhecimentos. Embora não se registre uma associação significativa entre a dimensão da organização recrutadora e o curso dos diplomados, verifica-se uma tendência dos diplomados em Economia, Administração Pública e Sociologia trabalharem em organizações de maior dimensão, ao contrário dos licenciados em Geografia e Planeamento, Negócios Internacionais e Psicologia que conseguem mais emprego nas empresas/ instituições de pequena e média dimensão.

A reforçar a ideia de uma certa segmentação do mercado de trabalho ao nível do curso, importa acrescentar, em articulação, uma ligeira tendência que se verifica ao nível do sexo dos licenciados. Mais uma vez, nas micro e pequenas empresas de cariz familiar e paternalista, embora não exclusivamente, as licenciadas tendem a encontrar maior abertura para o seu recrutamento.

É verdade que parte daquela explicação tem, também, de ser procurada ao nível do sector de actividade da empresa. Com efeito, uma parte bastante expressiva dos licenciados da fileira das ciências sociais (71%) encontra o seu primeiro emprego na área dos serviços (cf. Gráfico 19). Seguem-se, praticamente com o mesmo peso, os sectores da indústria (13,1%) e do comércio (13,7%), ao invés do que se passa com licenciados provenientes das “Engenharias e Tecnologias” em que a indústria, em particular a indústria transformadora se apresenta como o segundo maior empregador (34%), ié, constituía a primeira experiência de trabalho (Marques, 2007). O peso das actividades terciárias é bastante relevante, particularmente as que se prendem com actividades financeiras (15%), actividades imobiliárias, alugueres e serviços a empresas, incluindo actividades de consultoria e investigação. Os serviços prestados ao nível da saúde e acção social (12%), da formação, do ambiente e desenvolvimento local também estão presentes no cômputo geral das actividades da empresa. A área de comércio é, também, um dos sectores evidentes em termos de segmentação da actividade económica (10%).

Gráfico 19 – Sector de actividade da empresa/ organização por grandes sectores (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Importa, igualmente, destacar o peso do sector da educação como factor de absorção de uma parte deste tipo de mão-de-obra qualificada. Apesar de, na nossa amostra, não incluir as licenciaturas via ensino, este sector de actividade é relevante para 12% dos jovens empregados. Dado o aumento das taxas de desemprego registadas nos anos mais recentes dos jovens licenciados do ramo de ensino, importará não só contemplá-las nas investigações futuras sobre os percursos profissionais, como perceber quais os comportamentos de reconversão da formação inicial assumidos por parte deste segmento específico de licenciados.

Correspondência da licenciatura ao emprego

A correspondência (ou não) do diploma ao emprego constitui, sem dúvida, um dos modos ou estratégias de (in)validação dos conhecimentos e saberes dos licenciados. Trata-se de assimilar e consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e de os pôr à prova na realidade, conferindo-lhes eficácia e credibilidade junto das entidades empregadoras.

Pode confirmar-se, com base nos resultados obtidos, que há uma importante correspondência da licenciatura ao emprego, em particular no mesmo ramo (48,7%) ou num ramo afim (26,7%). A referência à Universidade como espaço de aprendizagem de conhecimentos e capacidades mobilizáveis em contextos de trabalho aparece aqui incontestada, dado o elevado grau de correspondência entre o diploma e a actividade profissional.

Contudo, não se pode deixar de observar que, aproximadamente, cerca de um quarto da amostra (24,6%) desempenha funções num ramo diferente da sua formação académica. Esta situação pode ser corroborada pela relação significativa entre o grau de correspondência da licenciatura ao emprego em função dos cursos ($V=0,443$; $p=0,000$). Com efeito, são sobretudo os diplomados dos cursos Gestão, Economia e Arqueologia

que mais contribuem para aquela percepção de elevada correspondência, ao contrário dos entrevistados dos cursos de Geografia e Planeamento, História – Ramo científico e Relações Internacionais, considerando, que mais de metade destes declaram ter um emprego num ramo diferente da sua formação académica (cf. Quadro 20).

Quadro 20: Correspondência da licenciatura ao ramo do emprego por curso (%)

	Ramo do Emprego		
	No mesmo ramo da licenciatura	Num ramo afim da licenciatura	Num ramo diferente da licenciatura
Administração Pública	50,0	10,0	40,0
Arqueologia	85,7	-	14,3
Comunicação Social	60,0	16,0	24,0
Economia	42,9	52,4	4,8
Geografia e Planeamento	30,8	7,7	61,5
Gestão	76,2	23,8	-
História - Ramo Científico	25,0	-	75,0
Negócios Internacionais	50,0	25,0	25,0
Psicologia	66,7	15,2	18,2
Relações Internacionais	13,0	30,4	56,5
Sociologia	30,8	57,7	11,5
Total	91	50	46
	48,7%	26,7%	24,6%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

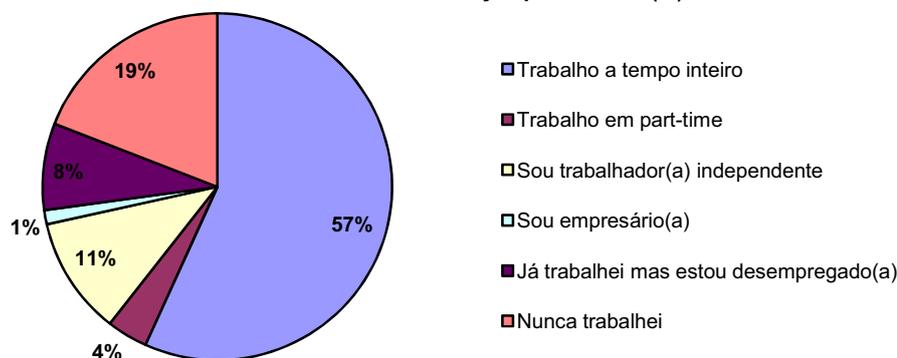
3.2 Itinerários profissionais

Aquando da realização da nossa entrevista, a situação profissional dos jovens da área das Ciências Sociais que integram a nossa amostra revela algumas dificuldades de inserção no mercado, dado que somente 57% declararam que trabalhavam por conta de outrem a tempo inteiro (cf. Gráfico 20). Esta vulnerabilidade em relação ao emprego percebe-se, ainda, pela elevada percentagem de jovens em situação de desemprego e inactividade (27%). Estes dados vêm colocar uma vez mais em evidência o carácter selectivo do desemprego em função da área científica de formação.

Em situação profissional assente na independência contratual, ou seja, como trabalhador independente/ empresário encontram-se 12% dos jovens. Apesar de se tratar de uma percentagem relativamente pequena, esta é importante na medida em que se trata de jovens em início de uma carreira profissional que optaram pela criação do próprio emprego/ empresa com vista à “construção” de trajectórias alternativas de inserção profissional.

Numa situação de inactividade, temos 19% dos entrevistados. Além deste valor, importa referir que 8% estão desempregados e 4% trabalham a tempo parcial. Se somarmos estas percentagens, pode-se verificar que 31% dos jovens se encontram numa situação de vulnerabilidade que, no limite, poderá conduzir a uma situação de exclusão do mercado de trabalho. Tal poderá resultar, por exemplo, quando se acumula, por longos períodos de tempo, estatutos de inactivos ou após a vivência de várias experiências de desemprego de muito longa duração⁸⁶. Portanto, está-se perante uma tendência para a proliferação de situações diversas que comportam condições de trabalho e estatutos, acompanhadas, igualmente, de expectativas diferenciadas.

Gráfico 20: Situação profissional (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Esta situação corrobora uma maior precarização das relações de trabalho dos jovens licenciados oriundos das “Ciências Sociais” comparativamente aos das Engenharias e Tecnologias que apresentam uma situação profissional baseada numa relação de trabalho dependente (71%), ao passo que os que integram as “Ciências Sociais” apresentam maior diversificação da sua situação face ao trabalho. (Marques, 2007). São

⁸⁶ Segundo a definição oficial (IEEFP), está-se perante um desemprego de longa duração quando se está há mais de um ano desempregado e de muito longa duração, quando essa vivência ultrapassa dois anos. Nesta categorização, não estão contempladas as situações que designadas de “desemprego oculto” ou “desencorajado” que, muitas vezes, são assumidas como situações de inactividade.

proporcionalmente mais os que referiram nunca terem trabalhado, do que os que declararam ser trabalhadores independentes⁸⁷, ou, ainda, estarem desempregados (Marques, 2007). A relação entre a situação na profissão e as licenciaturas apresenta-se, por conseguinte, muito importante (cf. Quadro 21).

Com base na informação recolhida, os entrevistados que apresentam menor vulnerabilidade face ao emprego assente numa relação de trabalho dependente pertencem aos cursos de Economia, História - Ramo científico, Negócios Internacionais e Administração Pública. Pelo contrário, os licenciados que apresentam maior fragilização em relação ao emprego (desemprego, inactividade, trabalho em *part-time*) pertencem aos cursos de Geografia e Planeamento, Relações Internacionais e Sociologia. Importa, contudo, referir o peso significativo do trabalho independente nos licenciados de Arqueologia, Comunicação Social, Psicologia e Sociologia. Ao nível dos responsáveis pela criação da própria empresa/ empresários destaca-se o peso dos licenciados provenientes dos cursos de Comunicação Social e Gestão.

Quadro 21: Situação na profissão por curso (%)

	Situação na profissão					
	Trabalho a tempo inteiro	Trabalho em <i>part-time</i>	Sou trabalhador(a) independente	Sou empresário(a)	Já trabalhei mas estou desempregado(a)	Nunca trabalhei
Administração Pública	72,7	-	9,1	-	9,1	9,1
Arqueologia	37,5	-	37,5	-	12,5	12,5
Comunicação Social	60,0	3,3	16,7	3,3	-	16,7
Economia	75,0	4,2	4,2	-	8,3	8,3
Geografia e Planeamento	33,3	4,2	8,3	-	8,3	45,8
Gestão	69,6	-	8,7	8,7	4,3	8,7
História - Ramo Científico	75,0	-	-	-	25,0	-
Negócios Internacionais	75,0	-	-	-	25,0	-
Psicologia	51,3	12,8	15,4	-	7,7	12,8
Relações Internacionais	58,3	-	2,8	-	8,3	30,6
Sociologia	48,5	3,0	15,2	-	12,1	21,2
Total	56,8	3,8	11	1,3	8,1	19,1

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

⁸⁷ Trabalhadores por conta própria (D.L. 159/99 de 11 de Maio).

3.2.1 Jovens assalariados

Já vimos que os licenciados que se encontram inseridos no mercado de trabalho como trabalhadores dependentes correspondem a 57% dos entrevistados. Com efeito, além da importante segmentação por fileira científica/ licenciatura, sexo, origem social e capital relacional dos jovens há certas características e estratégias (e.g., tempo de espera do emprego, meios de obtenção do emprego, grau de correspondência do emprego à formação) que lhes conferem estatutos diferenciados (e.g., relação contratual, posição hierárquica, nível salarial, ritmo de trabalho, satisfação face ao emprego). Iremos ver, em seguida, os traços que caracterizam, actualmente, as práticas de recrutamento deste segmento de jovens quadros de formação superior em que o vínculo laboral permite estabelecer um outro nível de segmentação do mercado de trabalho: este define-se pela inserção de jovens quadros maioritariamente em regime de instabilidade e precariedade laboral.

Evolução do vínculo contratual

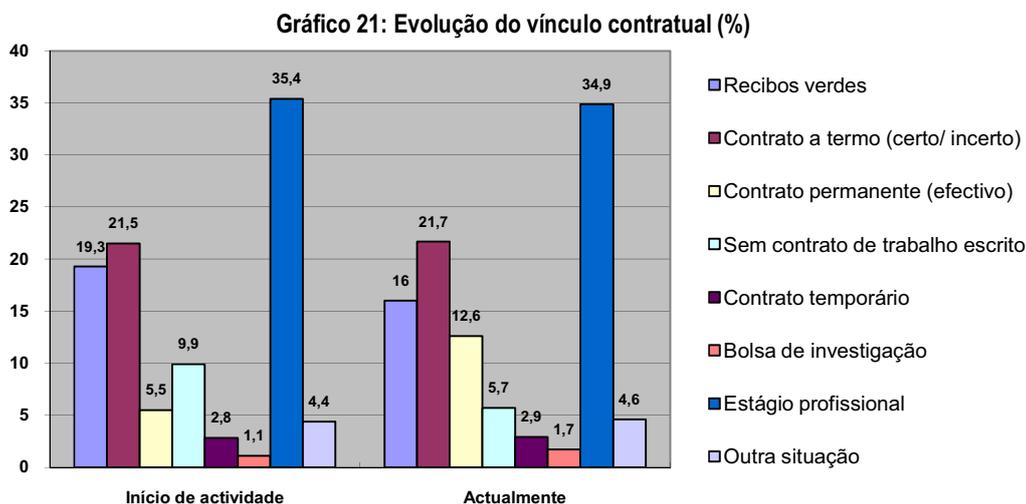
Como referimos no início, a realidade actual do mercado de trabalho evidencia a proliferação de formas “atípicas” de trabalho por comparação com a norma vigente de contrato de trabalho permanente, cuja referência temporal remonta aos anos sessenta do século XX. De um modo geral, estas formas atípicas de trabalho podem ir desde actividades simplesmente não declaradas a formas de contratos temporários, a tempo inteiro ou a tempo parcial.

Portugal tem vindo a registar um acréscimo de formas atípicas de trabalho - na sua maioria resultantes da iniciativa das entidades empregadoras - que se traduz quer no aumento dos contratos a termo (certo e incerto), quer no crescente número de trabalhadores por conta própria (em regime de recibo verde), quer, ainda, na proporção de trabalhadores a tempo parcial. Segundo os dados disponíveis, Portugal apresentou, em 2006, uma percentagem de contratos não permanentes superior (17,5%) à média europeia dos 25 Estados-Membros (10,1%). Igualmente, a taxa de emprego a tempo parcial, com maior incidência nas mulheres, é de 11,4%, sendo esta taxa superior à média europeia (8%) (*Eurostat*, 2006)⁸⁸.

Se assumirmos o vínculo contratual como um indicador da estabilidade da relação de trabalho, como a primeira e importante representação da estabilidade da relação profissional para muitos dos jovens licenciados, importa confrontá-lo com os resultados obtidos nesta investigação. Assim a leitura do gráfico seguinte mostra-nos que apenas 13% dos entrevistados declararam ter actualmente uma relação contratual permanente, podendo, desde já, refutar a tese da estabilidade contratual (cf. Gráfico 21). Mesmo assim,

⁸⁸ Na medida do possível, procedeu-se -se à utilização de dados estatísticos com proximidade temporal à presente investigação, com vista a estabelecer uma análise comparativa entre os resultados da investigação e a realidade nacional ou europeia.

convém realçar que este valor duplicou relativamente ao declarado no início da actividade profissional (6%), tendo os vínculos contratuais mais precários (recibos verdes, sem contrato de trabalho escrito) sofrido uma redução expressiva.



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Em termos globais, as práticas de recrutamento de jovens quadros assentam, cada vez mais, na utilização preponderante de modalidades de estágios profissionais ou de figuras jurídicas de contrato a termo, ou ainda, de prestação de serviços (sob a forma de recibos verdes). Tendo em conta os nossos resultados, esta tese é, em grande medida, corroborada. Senão vejamos-se os seguintes dados: 35% dos jovens encontram-se em estágio profissional; 22% com contrato a termo; e 16% a recibos verdes.

A análise por curso apresenta-se valiosa já que permite verificar que na situação contratual de prestação de serviços, ou seja, de recibos verdes, e em situação de não ter um contrato escrito estão, sobretudo, jovens oriundos da Arqueologia, Psicologia, Sociologia e Geografia e Planeamento. Em sentido relativamente oposto, em situação quer de bolsa de investigação, quer de uma formalização da relação de trabalho encontram-se proporcionalmente mais jovens do curso de História - Ramo científico, Economia e Relações Internacionais (cf. Quadro 22).

Apesar da situação de vulnerabilidade e precariedade de emprego atingir todos os jovens licenciados, a verdade é que, em termos relativos, estes resultados acabam por ir ao encontro da tendência evidenciada em outros estudos de âmbito nacional de que as formas mais desreguladas desse vínculo de trabalho estão mais

presentes nas áreas onde justamente se registam mais dificuldades de inserção profissional: nas “Humanidades e Ciências Sociais” (Marques, 2007).

Quadro 22: Vínculo laboral por curso (%)

	Vínculo contratual actual							
	Recibos verdes	Contrato a termo (certo/incerto)	Contrato permanente (efectivo)	Sem contrato de trabalho escrito (informal)	Contrato temporário	Bolsa de investigação	Estágio profissional	Outra situação
Administração Pública	11,1	22,2	11,1	-	-	11,1	44,4	-
Arqueologia	75,0	25,0	-	-	-	-	-	-
Comunicação Social	20,0	20,0	16,0	12,0	4,0	-	24,0	4,0
Economia	5,0	25,0	30,0	5,0	5,0	-	25,0	5,0
Geografia e Planeamento	27,3	9,1	9,1	-	18,2	-	36,4	-
Gestão	10,5	21,1	10,5	-	5,3	-	52,6	-
História - Ramo Científico	-	50,0	25,0	-	-	-	25,0	-
Negócios Internacionais	-	-	-	-	-	-	66,7	33,3
Psicologia	18,8	21,9	3,1	12,5	-	3,1	37,5	3,1
Relações Internacionais	4,3	34,8	21,7	4,3	-	4,3	30,4	-
Sociologia	24,0	12,0	4,0	4,0	-	-	40,0	16,0
Total	28	38	22	10	5	3	61	8
	16,0%	21,7%	12,6%	5,7%	2,9%	1,7%	34,9%	4,6%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Ao nível do sexo dos entrevistados, verifica-se, igualmente, embora com uma importância relativa um efeito de discriminação sexual por vínculo contratual, visto que os jovens do sexo masculino estão mais associados a uma situação contratual mais estável de contrato permanente (efectivo).

Nesse sentido, no actual contexto um dos traços que determinam as práticas de recrutamento deste segmento de jovens quadros de formação superior consiste na inclusão progressiva de formas “atípicas” de emprego como uma modalidade generalizada de gestão dos recursos humanos (Rodrigues, 1991; Célestin, 2002). Em todo o caso, interessa-nos explicitar a ideia central da descontinuidade previsível do vínculo

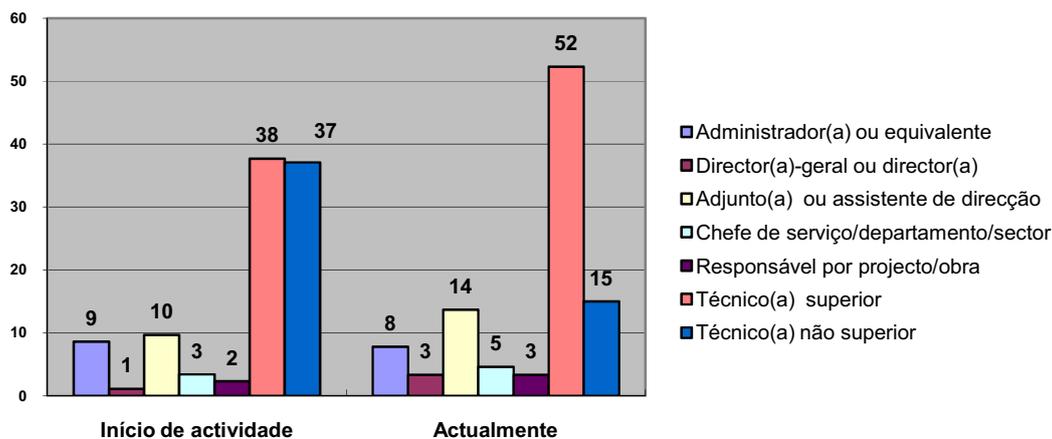
laboral, no tempo e no espaço de trabalho, como um dos traços de caracterização dos itinerários profissionais dos jovens licenciados das Ciências Sociais.

Nível hierárquico e remuneração

A análise da posição hierárquica assumida pelos jovens no primeiro emprego permite-nos introduzir uma outra dimensão importante na descrição das situações profissionais. Provavelmente mais do que a actividade profissional exercida e o vínculo contratual, a posição hierárquica ocupada na empresa permite-nos analisar, de forma mais consistente, quais os enquadramentos organizacionais destes licenciados em articulação com o nível de qualificação detida. Tendo em conta as limitações que implicam uma leitura das posições hierárquicas declaradas, enquanto resultado de um processo subjectivo de auto-atribuição, a partilha da representação social das posições assumidas pelos entrevistados contribui para produzir efeitos com um certo grau de cristalização ou durabilidade nas práticas sociais.

Em relação ao primeiro emprego/ início de actividade, a atribuição da designação de “técnico” aos licenciados encontra eco nas palavras dos próprios: visto que a maioria (75%) se reconhece como ocupando uma posição apenas técnica, sem quaisquer funções de chefia (cf. Gráfico 22). Embora também seja importante salientar que 15% destes licenciados desempenham funções administrativas e comerciais, não directamente relacionadas com a sua formação académica. Contudo, de uma forma geral, verifica-se uma evolução positiva da posição hierárquica dos licenciados, muitas vezes contrastante com o seu grau de satisfação em relação ao emprego, quer ao nível da possibilidade de progressão da carreira, quer ao nível da remuneração auferida, como veremos mais adiante.

Gráfico 22: Evolução da Posição hierárquica (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Igualmente, tratando-se de recém-licenciados e sabendo que as empresas portuguesas sempre apostaram nos baixos salários como factor de competitividade, os salários auferidos pelos entrevistados corroboram, em grande medida, a persistência dessa política salarial. Com efeito, a remuneração salarial líquida (incluindo subsídios de alimentação e transporte) declarada situa-se entre os 500 a 1000€ para a esmagadora maioria (78%)⁸⁹. Certamente que há diferenciações internas quer em função do sector de actividade, quer em função do sexo e da área da licenciatura. Interessa-nos referir, ainda, que estamos perante salários manifestamente reduzidos, tendo em conta o salário mínimo nacional.

Ao cruzarmos a variável sexo e a sua distribuição em função dos níveis salariais, parece que, aparentemente, se detectam algumas tendências em função do sexo dos diplomados, estando as mulheres mais associadas aos níveis salariais mais baixos⁹⁰. Porém, sabe-se que para os mesmos níveis de qualificação, grande parte das diferenças salariais entre homens e mulheres resultam de práticas de discriminação sexual. Por sua vez, os resultados obtidos para realidades idênticas estudadas vêm confirmar justamente essa hipótese, ou seja, a de se registarem diferenças dos níveis salariais entre ambos sexos (Martinelli, 1993; Arroiteia e Martins, 1998; ODES, 2000; Gonçalves, 2001; Marques, 2006 e 2007).

Assim, não só são as mulheres que tendem a receber salários mais baixos quando comparados com os seus colegas, como também são, sobretudo, os licenciados dos cursos de História - Ramo Científico, Geografia e Planeamento e Comunicação Social que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade salarial. Por seu turno, os licenciados de Economia, Gestão, Negócio Internacionais, Arqueologia e Sociologia são aqueles que apresentam melhores remunerações. De realçar ainda que os entrevistados do curso de Psicologia são os únicos que auferem rendimentos iguais ou inferiores a 250 €/ mensais. Importante também é a expressiva percentagem de diplomados em História - Ramo Científico (75%) e em Geografia e Planeamento (42%) que auferem rendimentos entre 251 e 500 € (cf. Quadro 23).

⁸⁹ Estes baixos salários permitem integrar maioria dos jovens da nossa amostra na apelidada geração "mileurista". Em 2006, a socióloga espanhola Espido Freire publicou um livro intitulado *Mileuristas*, ao longo do qual pretendeu analisar o percurso social e profissional dos jovens nascidos no período imediatamente posterior à queda do franquismo. Trata-se de jovens com elevadas qualificações académicas (graduação ou pós-graduação) com baixos níveis remuneratórios correspondente a um valor igual ou inferior mil euros mensais.

⁹⁰ Em 2005, um estudo publicado pelo *Eurostat* sobre *População e Condições Sociais nos "Quinze"* revela que Portugal se apresenta como o Estado-membro onde as mulheres ganham menos em relação aos homens sobretudo no sector privado (tanto no sector industrial, como nos serviços), constituindo ainda o único Estado-membro onde essa diferença tende a agravar-se, ao contrário do que acontece em geral nos demais países da União Europeia.

Quadro 23 - Remuneração mensal líquida curso (%) *

	Remuneração mensal líquida do Emprego					
	Até 250€	Entre 251 e 500€	Entre 501 e 750€	Entre 751 e 1000€	Entre 1001 e 1250€	Mais de 1250€
Administração Pública	-	-	44,4	44,4	11,1	-
Arqueologia	-	-	20,0	60,0	20,0	-
Comunicação Social	-	18,2	40,9	31,8	9,1	-
Economia	-	5,3	10,5	73,7	5,3	5,3%
Geografia e Planeamento	-	41,7	16,7	33,3	8,3	-
Gestão	-	-	20,0	75,0	5,0	-
História - Ramo Científico	-	75,0	-	25,0	-	-
Negócios Internacionais	-	-	-	100,0	-	-
Psicologia	10,3%	13,8	17,2	55,2	3,4	-
Relações Internacionais	-	9,1	36,4	45,5	4,5	4,5
Sociologia	-	8,7	8,7	69,6	4,3	8,7
Total	3	21	37	94	10	4
	1,8%	12,4%	21,9%	55,6%	5,9%	2,4%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)
* (V=0,299; p=0,012)

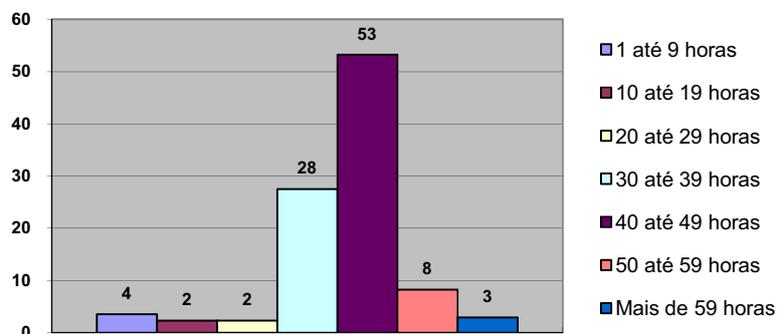
Sabendo-se que a fileira científica das “Ciências Sociais” apresenta, em comparação com as Engenharias e Tecnologias, uma taxa de feminização mais elevada (75%), o argumento da dupla discriminação sexual – vínculo laboral e nível salarial - encontra aqui a sua confirmação. Dos cursos analisados os apresentam maiores fragilidades relativamente às condições de trabalho são, sobretudo, Geografia e Planeamento e Psicologia, pois são aqueles que registam contratos de trabalho menos estáveis e salários inferiores ao intervalo médio das remunerações auferidas.

Ritmos de trabalho

Para analisar os ritmos de trabalhos dos licenciados iremos considerar a duração do horário de trabalho semanal praticado por estes jovens. Antes de mais, estamos perante uma média de 38,7 horas de trabalho semanal. Trata-se de um horário de trabalho caracterizado por jornadas diárias que obedecem ao quadro

legislativo em vigor das 40 horas de trabalho semanais, sendo que apenas 36% dos entrevistados referiram praticar um horário até 39 horas, contra as 40 a 49 horas (53%) (cf. Gráfico 23). Este cumprimento dos horários previstos por lei está relacionado com o peso significativo dos organismos do sector público na contratação destes jovens licenciados, como vimos anteriormente. Pelos motivos evocados, a percentagem de entrevistados com 60 e mais horas de trabalho praticadas revela-se neste grupo de licenciados residual (3%), nomeadamente quando comparada com as jornadas de trabalho diárias praticadas pelos entrevistados dos cursos das “Engenharia e Tecnologias” (15%) (Marques, 2007).

Gráfico 23: Número de horas de trabalho semanais (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Pode observar-se que há uma grande dispersão ao nível das horas de trabalho semanais tendo em conta o curso dos jovens entrevistados. Com efeito, as licenciaturas que se encontram acima da média pertencem maioritariamente às ciências empresariais e de gestão, particularmente aos cursos em Economia, Negócios Internacionais, Relações Internacionais e Gestão. Considerando que se tratam de áreas mais “masculinizadas”, os efeitos da intensificação do ritmo de trabalho têm implicações na gestão das fronteiras da vida profissional com a familiar e/ou pessoal (Marques, 2004), em particular na questão da distribuição das tarefas domésticas. Os diplomados dos cursos de Psicologia, Geografia e Planeamento, Sociologia e Arqueologia são aqueles que apresentam horários de menor duração, sendo também estes os cursos onde se registam a maior parte dos horários de trabalho em *part-time* (cf. Quadro 24).

Quadro 24: Médias de horas de trabalho semanais por curso (em horas)

	Média	Desvio-padrão
Administração Pública	34,44	11,226
Arqueologia	37,50	7,944
Comunicação Social	39,55	8,256
Economia	42,11	5,076
Geografia e Planeamento	36,18	8,623
Gestão	40,67	8,033
História - Ramo Científico	39,25	1,500
Negócios Internacionais	42,50	5,000
Psicologia	34,73	15,429
Relações Internacionais	42,95	10,191
Sociologia	37,21	6,884
Total	38,72	9,979

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Portanto, perante a crescente intensificação dos ritmos de trabalho e a precarização do vínculo laboral, podemos argumentar sobre a diversidade e vulnerabilidade do processo de inserção profissional dos jovens licenciados. Estes tendem a evidenciar situações cada vez mais híbridas de formação, estágio, emprego, desemprego, inactividade, entre outras, que contribuem para a segmentação do mercado de trabalho, sem que se configure um padrão homogéneo e contínuo ao nível deste grupo populacional.

3.2.2 Jovens empreendedores

O facto de se trabalhar por conta própria integra diversas condições e estatutos profissionais que podem ir desde o profissional liberal até ao pequeno comerciante ou ao pequeno camponês, tornando opacas, assim, várias realidades de trabalho sob a mesma designação⁹¹. De um modo geral, considera-se que o trabalhador independente, por vezes, apelidado de “profissional liberal”, “trabalhador por conta própria”, “autónomo”, ou criador de “auto-emprego” – é aquele que exerce actividade por conta própria e não emprega habitualmente assalariados (Freire, 1995). Por sua vez, entende-se por empresário aquele indivíduo que é proprietário de uma empresa, detendo sobre ela toda a responsabilidade legal, (ou seja, o indivíduo gerador de actividade

⁹¹ Note-se que a dificuldade na apresentação de uma noção de trabalho independente provém da diversidade de situações concretas nas quais esta forma de trabalho se encontra afecta. Por exemplo, em países como a França ou a Suécia não se distingue o trabalhador independente do empresário capitalista; pelo contrário, em países como a Alemanha ou a Itália distingue-se o empresário totalmente independente, enquadrado pelo direito civil ou comercial, e o profissional autónomo que depende economicamente de um ou vários clientes (Supiot, 1999).

empresarial), mas também por todo o processo por ele iniciado e dirigido (Veciana, 1999). Tanto trabalhador independente como empresário são dois conceitos que estão longe de uma definição clara e precisa.

Ora, numa altura em que a obtenção de emprego se apresenta cada vez mais difícil para os jovens diplomados à procura do 1º emprego, o trabalho independente e a criação da própria empresa surgem como alternativas possíveis de inserção no mercado de trabalho. Através da sua capacidade de iniciativa, muitos destes jovens à procura de emprego optam pelo trabalho independente como meio de garantir a sua subsistência. Porém, a situação real destes independentes merece uma análise aprofundada, pois frequentemente mostra que a sua “independência” não é senão uma ficção jurídica (Harvey, 1995). Em muitos casos, este tipo de trabalhadores representam “falsos independentes” que trabalham regularmente por conta de outrem, mediante uma actividade tipicamente subordinada, embora para efeitos de protecção social se apresentem como trabalhadores independentes e passem recibos próprios dessa actividade (e.g., recibos verdes). Este tipo de contratação é indutor de precariedade laboral, podendo ser utilizado como um simples meio de o utilizador da mão-de-obra independente escapar aos constrangimentos legais e sociais que pesam sobre as empresas (Rebelo, 2003).

Dada a importância do empreendedorismo e do trabalho por conta própria para a superação do aumento exponencial do desemprego dos diplomados, nomeadamente no caso dos jovens, importa apresentar os traços sociográficos dos jovens empreendedores. É certo que se trata de uma percentagem pequena da nossa amostra que representa cerca de 12% do total dos licenciados entrevistados. Todavia, do ponto *qualitativo*, podemos sinalizar alguns dos traços de definição deste grupo que poderá conduzir à formulação de pistas de investigação futuras para o aprofundamento desta temática e seu impacto junto dos jovens qualificados. Como tivemos oportunidade de explorar na *I Parte*, o empreendedorismo constitui no âmbito das políticas europeias do ensino superior, uma prioridade. Igualmente o destaque que tem vindo a ser atribuído ao empreendedorismo é claro no QREN (2007-2013).

De acordo com os dados obtidos, os empresários (que representam cerca de 10% da população empreendedora) são maioritariamente do sexo masculino, solteiros e com mais de 25 anos, pertencendo aos cursos de Gestão e Comunicação Social. O grupo dos trabalhadores independentes (que representam cerca de 90% da população empreendedora) é composto, sobretudo por mulheres, sendo que a maioria é solteira e tem menos de 25 anos. É de salientar, ainda, o peso dos licenciados dos cursos de Psicologia, Sociologia e Comunicação Social neste grupo (cf. Quadro 25).

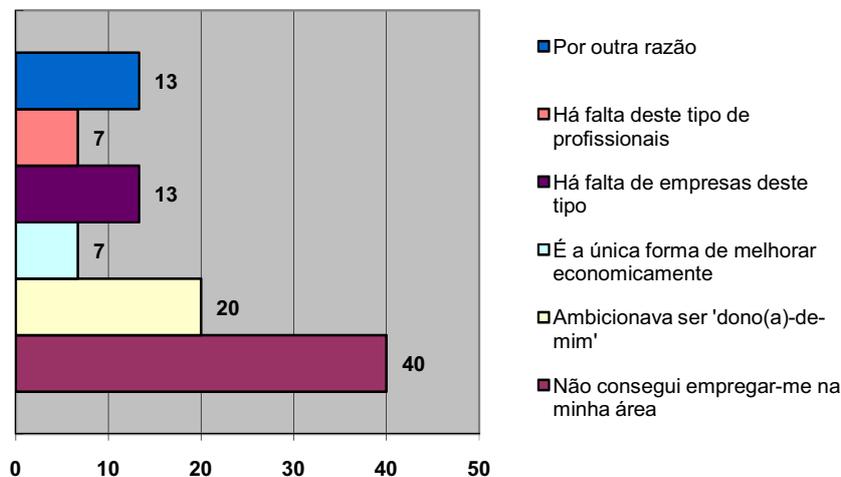
Quadro 25: Perfil dos jovens empreendedores das Ciências Sociais (N)

	N Empresários	N Trabalhadores independentes
Sexo	-	-
Masculino	2	6
Feminino	1	20
Estado civil	-	-
Solteiro(a)	3	25
Casado	0	1
Idade	-	-
Até 25 anos	1	18
Mais de 25 anos	2	8
Cursos	-	-
Administração Pública	-	1
Arqueologia	-	3
Comunicação Social	1	5
Economia	-	1
Geografia e Planeamento	-	2
Gestão	2	2
Psicologia	-	6
Relações Internacionais	-	1
Sociologia	-	5
Total	N 3 10%	26 90%

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Cingindo-nos apenas às situações dos entrevistados que se declararam trabalhadores independentes e/ ou empresários, importa referir que foi sobretudo a dificuldade em se inserirem no mercado de trabalho na área de formação frequentada que motivou 40% dos entrevistados para a criação da sua própria empresa/ emprego. De facto, a inexistência de emprego na área de estudos é o principal motivo apontado para a criação da própria empresa/ emprego. Seguem-se a atracção pela autonomia e independência (20%) e a inexistência de empresas/ profissionais na área de negócio projectada (21%) como as razões mais apontadas (cf. Gráfico 24).

Gráfico 24: Motivos para a criação da própria empresa/ emprego (%)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Dos 71% de entrevistados que não solicitaram nenhum apoio para a criação da sua empresa/ emprego (com algumas referências pontuais à Universidade do Minho, à UNIVA, ao IEFP e à ANJE), o estágio, a experiência profissional anterior, a formação complementar e as actividades extracurriculares foram os aspectos mais úteis no despertar do espírito empreendedor e na concretização posterior de uma experiência ao nível do empreendedorismo (cf. Quadro 26).

Quadro 26: Grau de utilidade das experiências para a criação do próprio emprego/ empresa

Grau de utilidade das experiências	N	Média	Desvio-padrão
Estágio	20	2,05	1,099
Actividades extracurriculares	21	2,33	1,197
Estrutura curricular do curso	21	2,90	1,136
Experiência profissional	21	1,86	1,153
Formação profissional	20	2,30	1,174
Outra experiência	5	2,80	1,483

Escala: 1 – completamente útil a 6 – completamente inútil

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Por um lado, a autonomia e os honorários equivalentes dos que se encontram nesta situação exercem algum poder de atracção para certos grupos profissionais, com particular incidência para as mulheres; por outro, podem representar a alternativa disponível, em modalidades de trabalho precário, a tempo inteiro ou parcial, ou ainda, em dupla actividade. Sempre que possível contemplou-se o empreendedorismo na avaliação do

processo de inserção profissional dos jovens licenciados, procurando interpretar esta problemática no quadro das transformações recentes do ensino superior europeu.

3.3 Satisfação e expectativas face ao trabalho e emprego

Incidindo agora sobre a satisfação dos licenciados com a sua actividade profissional podemos considerar que se trata de um grau moderado (na escala de *likert* este valor corresponde ao nível 3). De modo mais preciso, os *ítems* que conferem maior consenso em termos de satisfação relacionam-se com a responsabilidade, o ambiente de trabalho e o período de descanso semanal (cf. Quadro 27). Considerando apenas os dois primeiros traços, pode dizer-se que estes se centram na possibilidade de mobilização das competências em contexto de trabalho e na importância de um bom ambiente de trabalho. Verifica-se, também, que a valorização do período de descanso semanal reafirma, em certo sentido, o que dizemos atrás acerca das dificuldades acrescidas na gestão dos tempos profissionais e familiares/ individuais.

Os aspectos menos valorizados são, por sua vez, os que se prendem com as possibilidades de progressão na carreira, situação contratual e remuneração.

Quadro 27: Grau de satisfação face ao emprego

Grau de satisfação face ao emprego	N	Média	Desvio-padrão
Situação contratual	173	3,42	1,625
Duração semanal do trabalho	179	2,63	1,377
Ritmo de trabalho	176	2,76	1,339
Período de descanso semanal	179	2,51	1,388
Remuneração	179	3,18	1,395
Possibilidades de promoção e/ ou progressão na carreira	169	3,53	1,640
Autonomia	175	2,73	1,349
Possibilidade de iniciativa	175	2,73	1,447
Responsabilidade	177	2,34	1,229
Estatuto social	173	2,84	1,366
Conteúdo do trabalho desenvolvido/ tarefas	175	2,73	1,395
Recursos materiais disponíveis (equipamentos, etc.)	175	2,60	1,304
Condições físicas de trabalho (espaço, conforto, etc.)	174	2,63	1,403
Ambiente de trabalho	172	2,36	1,401
Utilização dos conhecimentos adquiridos	173	2,96	1,395
Conciliação com a vida familiar	171	2,75	1,355

Escala: 1 – completamente satisfeito(a) a 6 – completamente insatisfeito(a)

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Em geral, se analisarmos o grau de satisfação face ao emprego por curso, é possível verificar que os entrevistados encontram menor satisfação com aspectos que se prendem com as suas condições de trabalho, em particular com a possibilidade de promoção na carreira; com a situação contratual e, ainda, com a remuneração auferida. No entanto, a partir dos resultados é possível concluir que os licenciados do curso de História - Ramo Científico são os mais insatisfeitos com o emprego, pois são os que se mostram mais desagradados com a maioria dos itens em apreço.

Mas a questão da satisfação com o emprego não deve ser dissociada das características do mesmo. Em particular, o sector de actividade, o tipo de empresa, a função exercida e o próprio vínculo contratual influenciam o nível de satisfação e, conseqüentemente, podem levar (ou não) à procura de um novo emprego. Tal como sabemos, a exploração desta informação, por licenciatura e sexo, esconde uma heterogeneidade de situações às quais importa estar atenta. Fazendo apenas um cruzamento ao nível das licenciaturas da nossa amostra, as que apresentam médias de avaliação mais positivas do grau de adequação da formação académica face às actividades desempenhadas são Arqueologia e Sociologia. Os mais críticos nesta apreciação são, por exemplo, Relações Internacionais, Geografia e Planeamento, Administração Pública e História - Ramo Científico (cf. Quadro 28).

Quadro 28: Médias de avaliação da adequação da formação em relação à actividade profissional

	Média	N	Padrão-desvio
Administração Pública	3,44	9	1,130
Arqueologia	2,57	7	1,272
Comunicação Social	3,04	25	1,369
Economia	3,27	22	1,241
Geografia e Planeamento	3,92	12	1,676
Gestão	2,40	20	1,095
História - Ramo Científico	3,50	4	2,082
Negócios Internacionais	2,50	2	,707
Psicologia	2,90	31	1,469
Relações Internacionais	4,09	22	1,444
Sociologia	2,68	25	,988
Total	3,12	179	1,395

Escala: 1 – completamente adequada(a) a 6 – completamente inadequada(a)

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Verificamos que para a grande maioria dos licenciados entrevistados o primeiro contacto com o mercado de trabalho tende a assumir um vínculo precário, embora prevaleça a modalidade de horário a tempo inteiro. Contrato a termo certo, estágio profissional e “recibos verdes” são as modalidades de relação contratual dominantes neste grupo (73%). Desta forma, num contexto onde as relações contratuais precárias imperam, importa aprofundar as percepções sobre as estratégias de inserção destes jovens, em especial sobre os mecanismos de facilitação/ inibição de acesso ao mercado de trabalho. Igualmente, importa analisar as suas opiniões e expectativas sobre as acções que deverão ser desencadeadas para fomentar o emprego, os seus principais responsáveis e os meios mais eficientes para aceder ao tão “desejado” emprego.

Assim, no que respeita à avaliação de vários factores no acesso ao emprego verifica-se um elevado número de opiniões favoráveis relativamente à importância atribuída às competências, experiência profissional e ao grau de formação. Para os entrevistados, o diploma e a experiência/competência profissional constituem importantes mecanismos facilitadores para “aceder ao emprego”. Em contraposição, a classificação final do curso, a área de pré-especialização da licenciatura e as experiências extracurriculares são menos valorizadas pelos mesmos (cf. Quadro 29).

Quadro 29: Avaliação da importância de vários factores no acesso ao emprego

Factores importantes de acesso ao emprego	N	Média	Desvio - padrão	Moda	Mínimo	Máximo
Grau de formação	232	2,14	1,169	1,00	1	6
Local e experiência de estágio	222	2,68	1,332	2,00	1	6
Área de pré-especialização	198	2,99	1,173	3,00	1	6
Classificação final do curso	226	3,80	1,306	3,00	1	6
Competências de relacionamento pessoal	221	2,44	1,180	2,00	1	6
Características pessoais	226	2,44	1,150	2,00	1	6
Experiência profissional	231	2,10	1,261	1,00	1	6
Competências profissionais	223	2,03	1,071	2,00	1	6
Experiências extracurriculares	225	2,88	1,409	2,00	1	6
Outro factor	7	1,43	1,134	1,00	1	4

Escala: 1 – completamente importante a 6 – nada importante

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MeIntegra (2006/07)

Os principais factores salientados pelos licenciados que dificultam o acesso ao emprego são os que resultam de características pessoais e sociais, como, por exemplo (cf. Quadro 30):

- Responsabilidades familiares (85%)
- Etnia (83%)

- Crenças/ práticas religiosas (73%)
- Sexo (71%)
- Estado civil (68%)
- Idade (59%)

Estes factores estão relacionados principalmente com questões culturais, de género e, inclusive, de estatuto conjugal. Mesmo assim, é relevante salientar a percentagem – acima dos 50% - dos que consideram que a origem geográfica dificulta a transição para a vida activa. A percepção de constrangimentos relacionados com a região no que diz respeito ao tipo e dimensão das empresas e ao padrão de especialização produtivo apresenta-se, mais uma vez, como uma dimensão relevante na análise da transição para o mercado de trabalho.

Em oposição, os factores facilitadores de acesso ao mercado de trabalho declarados pela maioria dos entrevistados são, por ordem de importância, os seguintes:

- Frequência de cursos de formação profissional (95%);
- Licenciatura (87%);
- Aspecto físico (66%);
- Localidade de residência (53%).

Ou seja, a percepção da importância de conhecimentos e competências profissionais e, por isso, adquiridas através de cursos de formação profissional está a par da importância atestada à posse de uma licenciatura.

Quadro 30: Factores facilitadores/ inibidores do acesso ao emprego (%)

	Masculino		Feminino		Total	
	Facilita	Dificulta	Facilita	Dificulta	Facilita	Dificulta
Licenciatura	87	13	86	14	86	14
Curso profissional	94	6	96	4	95	5
Sexo	47,5	52,5	24	76	29	71
Estado civil	44	56	28	72	32	68
Idade	40	60	42	58	41	59
Aspecto físico	69	31	66	34	66	34
Etnia	25	75	15	85	17	83
Crença/ prática religiosa	28	72	27	73	17	73
Origem geográfica	55	45	47	53	49	51
Localidade de residência	60	40	50	50	53	47
Responsabilidades familiares	23	76	13	87	15	85

Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Esta tendência vai no sentido da persistência de formas ocultas de discriminação do mercado de trabalho apesar de, no plano jurídico-legal, ou seja, no texto constitucional e no direito civil, existirem avanços significativos no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres, como sejam, por exemplo, no acesso à educação, às licenças de maternidade e paternidade, à atribuição de idêntico salário para o mesmo tipo de trabalho, entre outros aspectos. Porém, investigações recentes dão-nos conta da persistência de formas de discriminação em termos de género, umas explícitas outras implícitas (Marques, Silva e Veiga, 2006)⁹².

Quanto às acções que deveriam ser levadas a cabo para aumentar as oportunidades de emprego, para os entrevistados estas situam-se entre um conjunto de actuações que incluem a criação de incentivos ao nível da promoção do 1º emprego (74%), aumentar o número de estágios (50%) e promover a formação financiada para a aquisição de competências profissionais (48%). De facto, nota-se uma valorização por parte dos entrevistados de acções que contribuam para uma maior profissionalização e para a aquisição de experiência e competências profissionais. Por isso, o fomento do empreendedorismo e da orientação profissional assumem particular relevância, ambas com 46%. Assim sendo, os estágios (curriculares ou profissionais) em empresas nacionais e internacionais, surgem como o modelo de actuação a seguir ao nível das políticas públicas de apoio ao emprego. Segue-se a formação para a aquisição de competências profissionais, o fomento à criação do próprio emprego/ empresa e o aconselhamento/ orientação profissional como acções que poderão contribuir, igualmente, para aumentar as oportunidades de emprego (cf. Gráfico 25).

Gráfico 25: Acções para aumentar as oportunidades de emprego (resposta múltipla %)

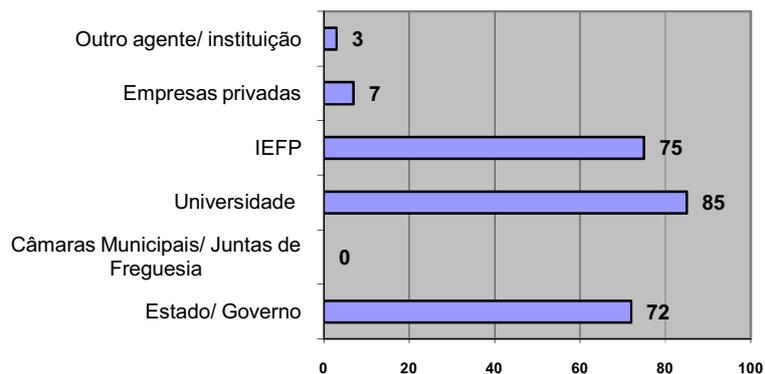


Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

⁹² Através da heterogeneidade de formas de divisão e organização do trabalho, a economia globalizada tem sustentado a recorrência da *dominação masculina*, apesar da aparente neutralidade de conceitos como “especialização flexível” ou “novos paradigmas produtivos”. A perpetuação da diferente inscrição do homem e da mulher no espaço social, em geral e, no mundo do trabalho em particular, é reforçada a vários níveis. É de referir, a este propósito, por exemplo, a existência de trabalho/ empregos “femininos” e “masculinos”, a naturalização das qualidades profissionais (e.g., “delicadeza”, “aparência física” versus “força física”), as desigualdades salariais fruto de “diferentes” tarefas, actividades ou profissões, a “indisponibilidade” para horários de trabalho mais extensos ou de horas extraordinárias, a maior vulnerabilidade contratual das mulheres face aos homens.

Em geral, a grande maioria dos licenciados considera que cabe principalmente às Universidades (85%) não só a formação/ qualificação de um profissional apto para o mercado de trabalho, como também a responsabilidade na formulação e execução de políticas activas de fomento e criação de emprego (cf. Gráfico 26).

Gráfico 26: Responsáveis pelo fomento do emprego (resposta múltipla %)



Fonte: Entrevista estruturada aos recém-licenciados da Universidade do Minho – Projecto MelIntegra (2006/07)

Uma leitura interpretativa destes resultados permite-nos concluir que as Universidades a par como os organismos públicos vocacionados para o apoio ao emprego (IEFP), deverão redimensionar o seu papel no apoio à transição dos diplomados para o mercado de trabalho. Por seu turno, o aumento das dificuldades de inserção profissional dos diplomados e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo, em articulação com as rápidas alterações do sistema produtivo, surge como um referente incontornável do desempenho das instituições do ensino superior, a nível nacional e europeu, levando-as a reforçar a sua ligação com o universo de trabalho e a preocuparem-se, cada vez mais, com o seu papel numa multiplicidade de dimensões, inclusive na promoção da empregabilidade dos diplomados.

III Parte

Balanço conclusivo

Trajectórias de Inovação e Conhecimento: o papel das Universidades

Nesta última parte, visa-se fazer um balanço conclusivo dos principais resultados do diagnóstico transversal extensivo aos licenciados. Ao mesmo tempo, a partir dos contributos mais relevantes apresentam-se alguns exemplos de eixos de intervenção estratégicos no domínio do ensino superior que podem facilitar os processos de transição para a vida activa dos licenciados, constituindo-se numa “janela de oportunidade” para que a Universidade consiga “desenhar” trajectórias de inovação e conhecimento. Para terminar esta *III Parte* apresenta-se ainda uma reflexão em torno da relevância das “boas práticas” no contexto da Universidade do Minho, em particular do *spin-off* académico “Laboratório MeIntegra” como resultado do projecto de investigação MeIntegra – *Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados* - desenvolvido pelo Centro de Investigação em Ciências Sociais.

1. Balanço conclusivo

O repto que a “*Agenda de Lisboa*” (2000) lançou a todos os Estados-Membros foi o de cada um encontrar o seu modelo de desenvolvimento económico no sentido da competitividade, partindo de três premissas comuns: 1) importância das tecnologias de informação e comunicação e da inovação; 2) assunção do conhecimento como matéria-prima; e 3) ideia de que o valor acrescentado se encontra mais no processo do que no produto. Em termos do modelo social, as premissas de partida assentavam no desafio da criação de emprego, da promoção da empregabilidade através do reforço das qualificações e da aprendizagem ao longo da vida dos trabalhadores e, ainda, da coesão social, garantindo a igualdade de oportunidades e a inclusão dos diferentes grupos sociais a todos os níveis da acção social.

A tradução daquelas finalidades encontra-se inscrita, em termos gerais, no actual Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN, 2007-2013), sobretudo no seu Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Neste último, constituído por 10 Eixos Prioritários⁹³, o Estado Português visa, em termos gerais, superar o défice estrutural de qualificações da população; promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo; estimular a criação e a qualidade de emprego; e, ainda, promover a igualdade de oportunidades, incluindo as de género, através do desenvolvimento de estratégias integradas e de base territorial para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajectórias de exclusão social. De forma mais específica e centrada no domínio da formação e emprego, são várias as medidas desenhadas: *i*) melhorar a eficácia do sistema educativo, modernizando o ensino superior; *ii*) aumentar os níveis de habilitação dos jovens; *iii*) evitar o abandono prematuro da escolaridade; e *iv*) desenvolver um sistema de formação adaptado às necessidades do mercado de trabalho.

É indiscutível a importância da formação superior de jovens nas diferentes áreas científicas no delinear e concretizar de estratégias empresariais vocacionadas para a inovação, para a competitividade e coesão social no contexto da economia e sociedade globalizada. Com efeito, as orientações gerais para as políticas económicas dos Estados-Membros e, em especial, para a aplicação das políticas de emprego e de educação reforçam os princípios acordados pelo Conselho Europeu da Primavera de 2006⁹⁴, que passam pela flexibilidade, segurança, inovação e igualdade de oportunidades (COM, 2007).

⁹³ Por ordem de apresentação dos Eixos Prioritários, estes são: Qualificação Inicial; Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida; Gestão e Aperfeiçoamento Profissional; Formação Avançada; Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa; Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social; Igualdade de Género; Algarve; Lisboa; Assistência Técnica. Para mais informação cf. <http://www.poph.qren.pt/>.

⁹⁴ No Conselho Europeu da Primavera de 2006, após o relançamento da Estratégia de Lisboa, os líderes europeus, reunidos em Bruxelas, assumem um compromisso comum para reforçar o programa global de reforma europeia em quatro áreas de actuação prioritárias: investir em conhecimento (educação, investigação e inovação), explorar o potencial das empresas, fomentar o emprego e implementar uma política energética.

Nesse sentido, no âmbito da temática do processo de transição para a vida activa de licenciados, em especial das dinâmicas do mercado de trabalho, os resultados que se apresentam nesta investigação apresentam-se relevantes à luz das políticas nacionais para a qualificação de nível superior, de emprego e formação. Enquadrada pelo projecto *MeIntegra* “Mercados e Estratégias de inserção de jovens licenciados”⁹⁵, a presente investigação prosseguiu objectivos que passaram por conhecer, por um lado, as trajectórias formativas e profissionais e as estratégias desencadeadas pelos licenciados para obterem emprego e as lógicas de funcionamento e segmentação do mercado de trabalho; e, por outro lado, avaliar a importância da educação/ ensino superior na preparação para a vida profissional e apoio à inserção no mercado de trabalho. As questões curriculares, organizacionais e sociais de transição da universidade para o mundo do trabalho e as suas principais regularidades, seus bloqueios e boas práticas que a tem vindo a caracterizar são centrais para se fundamentar propostas de melhoria dos processos de transição e mobilidade profissionais.

As exigências de um contexto incerto e dinâmico, que obrigam as organizações a constantes mudanças (e.g., TIC, reestruturações, *downsizings*) e a adoptarem respostas flexíveis (e.g., flexibilidade dos vínculos laborais, horários de trabalho), têm vindo a contribuir para profundas alterações no mercado de trabalho e da formação superior. Com efeito, no actual contexto da sociedade do conhecimento, a actividade produtiva das empresas passa justamente pela produção, distribuição e uso de conhecimento e informação. No essencial, as empresas, em particular, e a sociedade em geral, lidam com uma nova realidade “imaterial” que diz respeito ao rompimento de fronteiras do conhecimento até então compartimentado, à utilização eficaz do mesmo e, sobretudo, à capacidade de inovar formas de produção e de fazer valor⁹⁶. As empresas mais competitivas são aquelas que reconhecem que têm de inovar para sobreviver no mercado, precisando, por isso, de conhecimento. Aliás, são, sobretudo, os factores intangíveis de produção, tais como o capital humano, o capital organizacional ou o capital relacional que se apresentam como vantagens competitivas para as empresas, pelo que são necessários fortes investimentos nas competências dos trabalhadores, na sua capacidade de trabalhar em equipa, no seu espírito de iniciativa e de inovação.

Nesta transformação em que o conhecimento passa a constituir o referencial para as organizações, mas também para a sociedade em geral, novos desafios são colocados ao Ensino Superior. Isto implica que a missão da universidade se estenda a novos conceitos como: cidadania e participação; ciência e cultura; inovação e competitividade; transparência e qualidade; excelência, empreendedorismo e capacidade de risco.

⁹⁵ Refira-se que o projecto *MeIntegra* “Mercados e Estratégias de inserção de jovens licenciados” estabeleceu um retrato territorial das organizações da região Norte, procurando compreender quais as práticas de recrutamento de licenciados. Avaliou também o impacto no mercado de trabalho da qualificação científica, tecnológica e social que a Universidade do Minho produziu e proporcionou aos seus diplomados e também de que modo a realidade profissional e do mercado de trabalho se vão desenvolvendo.

⁹⁶ Por exemplo: a NIKE não faz os sapatos da maneira tradicional, mas subcontrata empresas internacionais e, essencialmente, gere uma marca.

Assim, a missão tradicional da criação, gestão e transmissão do saber assumido pelo ensino superior passa a integrar novos elementos-chave, tais como: empregabilidade, a investigação orientada, a consultadoria e o apoio técnico especializado, entre outros. Desta forma, as IES são chamadas a assumir um espírito de inovação, de criação e de iniciativa, nomeadamente para a progressão do saber/ conhecimento, para a promoção da inclusão social através da igualdade de oportunidades e, ainda, para a sua adaptação às profissões de futuro e ao espírito empresarial. É expectável que a criação e a transferência de conhecimento proporcionem às universidades uma oportunidade para participarem como instrumentos de desenvolvimento regional, na concepção de políticas de mudança, de forma a assegurarem a reestruturação e desenvolvimento de programas estratégicos para a sua concretização, assumindo as responsabilidades que lhes estão associadas na construção e suporte da sociedade cognitiva.

Pode-se afirmar, sem exagero, que a nova *Era do Conhecimento* marcou profundamente o ensino superior europeu. A inovação, a competitividade e o conhecimento são factores que caracterizam os países e as regiões da Europa, incentivando os agentes económicos a definir estratégias para a criação de riqueza e valor para a sociedade. De certo modo, o conhecimento constitui a nova marca europeia, instrumentalizado pelas universidades e centros de investigação e inovação para responder aos novos desafios do mercado global e da economia de proximidade, através de um processo de que combina eficiência, inovação, mobilidade e cooperação suportado pelo processo de *Bolonha*. De facto, a dimensão europeia do ensino superior, que se vinha a desenvolver de forma limitada perante o princípio da subsidiariedade, teve com o processo de *Bolonha* uma nova perspectiva e um grande impulso, pois representou a coordenação das políticas educativas ao nível europeu. Deu-se, assim, um salto *qualitativo* com o objectivo de criar um *Espaço Europeu do Ensino Superior* coeso, competitivo e atractivo que visasse promover a cooperação interuniversitária, a mobilidade de estudantes e académicos e a empregabilidade dos diplomados. Igualmente, visa-se potenciar a circulação e a transferência de conhecimento e reforçar os laços e a atractividade entre os diferentes sistemas de ensino superior no quadro de uma estratégia europeia de emprego.

Embora o fenómeno da inserção profissional de licenciados do ensino superior não seja considerado um campo de investigação recente, como sabemos, tem assumido uma ampla projecção e visibilidade nos últimos anos, não só como objecto de pesquisa, mas também ao nível do debate nacional e europeu. Com efeito, a emergência de novos contextos e realidades que alteraram quer as características da educação, em particular do ensino superior, quer os traços distintivos do mundo económico e profissional associados às formas como se processa a inserção profissional dos jovens licenciados, tem tornado necessário reflectir e debater sobre os critérios e metodologias utilizados na análise da sua inserção profissional, garantindo que a

mesma não seja analisada à luz de quadros analíticos que se mostram marcadamente limitados e/ou incompletos. Estas questões assumem particular relevância no contexto actual de mudança e reforma das políticas de ensino superior na Europa, em que se (re)dimensiona a importância do papel do ensino superior e a sua relação com o emprego/ trabalho ao mesmo tempo em que se processa um esforço de convergência no sentido de uma harmonização dos planos de estudo e de uma diminuição da estrutura e 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 Bolonha*.

Neste contexto, as exigências de uma abordagem inovadora para o sistema de ensino superior focalizada na preparação para o exercício profissional tem vindo a adquirir uma importância crescente. Se, por um lado, o mercado de trabalho exige saberes e competências socioprofissionais múltiplos e flexíveis aliados a competências que dêem conta dos aspectos mais gerais do conhecimento e da actuação profissional, mas também dos mais especializados e mutáveis; por outro, a questão da imprevisibilidade do emprego para os licenciados torna difícil antever e definir um quadro de saberes e competências profissionais durável por muitos anos e que vá ao encontro dos novos requisitos do mundo empresarial. Neste sentido, a Universidade terá, também, que reflectir sobre a sua capacidade para responder a estes novos desafios.

Aliando a qualificação inicial às competências transversais, as IES assumem novas configurações ao revelarem-se um elemento essencial na realização dos indivíduos na sua aprendizagem ao longo da vida, que se incorpora às dinâmicas da sociedade do conhecimento, visando a respectiva adaptação à mobilidade profissional dos cidadãos e à contínua evolução das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Isto obriga a que disponibilizem ofertas de formação flexíveis e modulares, susceptíveis de certificação, designadamente de natureza formal e não-formal (e.g., através de actividades de ampliação, de aperfeiçoamento e de reconversão profissional) estritamente vinculadas com as exigências da vida profissional, incluindo as de formação-acção. De acordo com esta perspectiva, algumas soluções apontam para a necessidade de serem identificadas formações dirigidas ao exercício de profissões, na reflexão sobre os cursos de mestrado de perfil profissional, e reforçadas as ofertas de formações de cariz mais técnico e profissional.

É, aliás, nesta linha de pensamento que são apontadas novas responsabilidades ao ensino superior. Não só em termos de formação e educação, mas também no que diz respeito à promoção da empregabilidade. Apesar das críticas tecidas à falta de ligação da Universidade ao meio empresarial, um dos eixos de intervenção em que as IES têm uma preocupação central tem que ver com a crescente pressão por aumentar

a competitividade e os vínculos da educação superior, podendo mesmo afirmar-se o seu esforço na adequação entre a formação dos jovens diplomados e as necessidades do mercado de trabalho decorrente do processo de globalização da economia e sociedade.

É certo, em nosso entender, que o ensino superior não pode obedecer de forma inquestionável às exigências do mundo do trabalho. Igualmente, também não pode negligenciar por completo nem a evolução do mercado laboral, nem as exigências que se colocam hoje em dia ao desempenho profissional dos diplomados, pois as mudanças na organização do trabalho merecem uma maior atenção em cenários sobre o futuro do ensino superior do que a que tiveram no passado (Teichler, 1996). Portanto, um outro aspecto central acerca importância das IES prende-se com o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e apoio à inserção profissional dos diplomados, assumindo a sua actuação como entidades mediadoras da transição profissional dos jovens. Trata-se da emergência de uma nova dimensão da participação do ensino superior, preconizando o seu envolvimento na organização da transição profissional, mediante processos que combinam a formação, a alocação e a utilização de recursos humanos.

Esta nova dimensão implica um reforço dos laços com o mercado de trabalho, nomeadamente através de estudos que permitam analisar a inserção profissional dos diplomados e da criação de novos instrumentos mais flexíveis de apoio/ mediação à (re)inserção profissional. Por sua vez, esta ideia confirma a tese de que o ensino superior tem um papel estratégico relevante, a par com o de outros actores, na forma como se configuram os processos de transição para o mercado de trabalho dos jovens licenciados. No mesmo sentido, os resultados do nosso diagnóstico aos jovens licenciados na área das Ciências Sociais apontam a(s) Universidade(s)/ o Ensino superior como o principal agente responsável pelas acções de fomento do emprego, em particular a difusão de incentivos ao 1º emprego. Para além da sua importância para o acompanhamento da situação profissional/ saídas profissionais dos cursos das Ciências Sociais, este instrumento permitiu-nos recolher o máximo de informação para se fazer um retrato acerca das questões relativas às estratégias e trajectórias formativas e profissionais dos jovens licenciados da Universidade do Minho.

Numa análise global – e sem prejuízo de interpretações futuras mais finas – os resultados do diagnóstico apontam que a transição dos jovens licenciados das Ciências Sociais para o mercado de trabalho, a obtenção do emprego/ trabalho e os desempenhos profissionais variam em função quer das origens sociais e escolhas escolares, quer dos impactos das experiências durante o percurso académico e as competências adquiridas, em concreto das actividades extracurriculares e do estágio, quer, ainda, da envolvente regional e dinâmicas

de emprego. A tese da não linearidade e homogeneidade das trajectórias de inserção profissional encontra sustentabilidade empírica dadas as diferenças substantivas nas relações entre o diploma e o subsequente emprego na sociedade globalizada.

Da análise do diagnóstico poder-se-á argumentar que, de um modo geral, a posse do diploma pode ter impactos no trabalho e emprego de muitas maneiras: facilitar a transição para o mercado de trabalho, abrir oportunidades de emprego, potenciar competências-chave inovadoras e empreendedoras, contribuir para a aprendizagem ao longo da vida, aumentar das possibilidades de integrar a mobilidade internacional, entre outras. Porém, também se (pré)anunciam outras tendências que se prendem com o alargamento do período do “desemprego de inserção” e a precariedade da relação de trabalho e emprego.

Se porventura esta investigação apresenta alguns aspectos inovadores é no sentido em que procura, na nossa perspectiva, consolidar uma nova abordagem de análise da inserção profissional em que estão, de certo modo, subjacentes alguns dos traços característicos da reforma do ensino superior europeu actualmente em curso. Trata-se de reforma que pressupõe amplas mudanças nas orientações das actividades e das práticas no ensino superior, alicerçadas no esforço de promover o desenvolvimento pessoal e profissional através de uma aposta na educação e formação continuada do indivíduo numa perspectiva holística. Tal objectivo implica a construção de conhecimentos e competências capazes não só de ensinar aos jovens qualificados como conseguir emprego (*e.g.*, meios/ mecanismos facilitadores ou inibidores), mas também apoiá-los enquanto sujeitos activos na construção do seu projecto pessoal e profissional. De certa maneira, no presente trabalho procurou-se realçar o cariz educativo da fase de transição para o mercado de trabalho, tornando mais abrangente o seu campo de análise que, para além das questões do acesso ao emprego, engloba a inserção profissional enquanto etapa de um processo de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção identitária.

Como tivemos oportunidade de expor, o ensino superior pode contribuir para facilitar a inserção profissional dos seus licenciados de diferentes maneiras que o obrigam, principalmente, a assumir um novo papel na mediação dos processos de inserção e de apoio à transição para a vida activa. Este novo papel poderá obrigar a adopção de estratégias diversificadas por parte das IES que permitam reduzir os impactos da transição para o mercado de trabalho. Isto pressupõe o desenvolvimento de novas actividades ou mesmo a criação de instrumentos de apoio/ mediação à (re)inserção profissional, como sejam os gabinetes de inserção/ saídas profissionais, a recolha sistemática e actualizada de dados acerca da empregabilidade dos diplomados ou a criação de Observatórios de Emprego. Uma outra estratégia de apoio à inserção profissional

de diplomados passa por um maior investimento em orientação vocacional ou gestão de projecto profissional, de modo a facilitar a construção de projectos profissionais e de estratégias de inserção profissional adequadas, tendo em consideração o próprio sujeito e as suas características pessoais, bem como o meio onde se encontra inserido e as oportunidades de emprego aí existentes. Além disso, poderá ser atribuída maior relevância a actividades extracurriculares (e.g., de natureza lúdica, associativa, académica ou cultural) ou ainda aquelas de contacto prévio com o mercado de trabalho (e.g., através de estágios curriculares). Mas ainda, poderão ser desenvolvidas actividades em contexto do ensino formal ou informal - que contribuam para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais e transversais associadas à mobilidade internacional (através de bolsas ou estágio) ou mesmo ao empreendedorismo (e.g., através do desenvolvimento de habilidades empreendedoras ou do apoio à criação de empresas/ *spin-offs* académicos) capazes de criar novas dinâmicas de socialização e construção identitária dos estudantes, podendo, desse modo, facilitar a sua inserção profissional no futuro.

Ora, em nosso entender, a presente investigação reforça a noção de que há uma multiplicidade de factores e dimensões subjacentes aos processos de inserção profissional dos licenciados, resultantes não apenas da acção e características da formação dos indivíduos no ensino superior, mas decorrente da interacção entre ensino superior, empregadores (práticas e estratégias de recrutamento e modelos de organização do trabalho) e dos licenciados (estratégias e características pessoais e sociais que condicionam a construção dos seus percursos profissionais e educativos) num determinado contexto económico, educativo, profissional e político. Nesse sentido, a investigação realizada apresenta, inevitavelmente, algumas limitações. Apesar de aprofundar o conhecimento acerca do processo de transição para o mercado laboral dos licenciados em Ciências Sociais (modalidades, contextos e estratégias), esta investigação acaba por não incluir uma análise relativa aos empregadores (nomeadamente no que se refere às práticas de recrutamento de licenciados e às lógicas de funcionamento do mercado laboral) e às universidades (em particular, sobre as actividades/ instrumentos de apoio à inserção profissional dos licenciados, bem como de promoção da mobilidade e empreendedorismo).

Do ponto de vista da pesquisa, há ainda muito a investigar sobre esta temática, de facto, pelo que gostaríamos de ter procedido a uma análise da inserção profissional dos licenciados em toda a sua multidimensionalidade no sentido de consolidar e estruturar algumas das conclusões aqui apresentadas, nomeadamente a importância do papel do ensino superior na socialização profissional e na construção de capacidades e competências para o exercício profissional. Esta pode ser uma pista de investigação futura com grande relevância social, dada a importância do papel atribuído ao ensino superior com vista ao

desenvolvimento de competências inovadoras e empreendedoras capazes de conferir um maior perfil de empregabilidade aos licenciados. Assim, um dos temas de investigação que julgamos que seria importante para o debate em torno do ensino superior poderia centrar-se, justamente, no impacto das transformações no ensino superior (decorrentes do processo de *Bolonha* e da construção de um *Espaço Europeu do Ensino Superior*) na (re)configuração dos processos de inserção dos jovens licenciados.

2. Contributos da investigação para a transição para a vida activa

Tendo em conta que os resultados globais do diagnóstico demonstram uma certa vulnerabilidade em relação ao emprego, importa explicitar os factores co-explicativos da segmentação ao nível dos licenciados das Ciências Sociais. Em termos sintéticos, importa identificar as lógicas que estruturam desiguais mercados de trabalho e estratégias de inserção profissional. Será numa análise filtrada e sistematizada dos contributos mais relevantes desta investigação que se pretende alicerçar uma concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio do Ensino Superior para melhorar a transição dos licenciados para o mundo profissional. Iremos apresentar, em seguida, alguns eixos de intervenção estratégicos, entre outros possíveis, que uma vez desenvolvidos ou postos em prática pelas instituições do ensino superior possam garantir a qualidade da formação numa vertente profissionalizante e representar uma melhoria do processo de transição para o mercado de trabalho deste segmento populacional.

2.1 Relevância dos estágios curriculares numa vertente profissionalizante

O estágio curricular constitui uma primeira e, por vezes, decisiva, etapa no processo da transição para a vida activa que pode marcar a orientação e a configuração da carreira profissional futura dos jovens licenciados. Não obstante a importância do estágio curricular como componente da formação académica, este incorpora uma série de potencialidades que importa destacar, em particular: *i)* favorece o contacto dos alunos com a realidade profissional; *ii)* permite a avaliação da qualidade e validação da formação ministrada aos estudantes; *iii)* estabelece uma maior ligação e proximidade entre Universidade e o mundo empresarial; e ainda *iv)* constitui um importante dispositivo para a inserção na vida activa.

Os dados recolhidos no diagnóstico, nomeadamente em termos da inserção profissional dos diplomados, permitem-nos sustentar, de alguma forma, esta posição, porque validam positivamente, em nosso entender, a importância do estágio curricular como veículo privilegiado nesse processo. De facto, os nossos resultados apontam para que o estágio até doze meses se tenha traduzido num efectivo emprego na própria empresa

para um quarto dos entrevistados. Destes, mais de metade conseguiu obter o emprego durante os primeiros seis meses de estágio. São sobretudo as áreas “Estudos Comerciais e Ciências de Gestão” que mais têm caracterizado o perfil académico dos estagiários contratados. Portanto, mais do que a especificidade dos sectores de actividade são, sobretudo, as áreas de estudos que segmentam, em grande medida, as práticas de recrutamento de jovens licenciados por parte das empresas (Marques, 2007).

Sabe-se que, na realidade, os estágios curriculares têm contribuído para promover uma maior proximidade entre a Universidade e o meio empresarial, pois permitem uma auscultação regular dos agentes económicos e sociais, não só em termos da avaliação do nível de formação, competências e desempenho profissional manifestados pelos alunos, mas também para a recolha de sugestões potencialmente incorporáveis em eventuais reformulações dos conteúdos de algumas disciplinas ou mesmo da estrutura curricular dos cursos. Deste modo, o estágio representa por um lado, uma etapa particular da experiência profissional do futuro licenciado que apesar de não garantir o emprego, permite a aquisição, aplicação e desenvolvimento de novas competências técnico-profissionais e interpessoais; e por outro lado, contribui de modo relevante para uma avaliação da capacidade da Universidade proporcionar o desenvolvimento de competências que permitam atender às exigências da sociedade em geral, e do mercado de trabalho em particular. Por isso, tanto para os alunos, como para as instituições de acolhimento o estágio poderá revelar-se bastante útil e adequado para promover o contacto dos jovens com o mundo do trabalho, não só um como processo formativo e profissionalizante de suma importância, mas também como facilitador para o estabelecimento de uma rede de contactos profissionais. A este propósito, os resultados do nosso diagnóstico sobre a avaliação da adequação do estágio permitem destacar que os itens mais valorizados pelos licenciados em Ciências Sociais são aqueles que resultam da possibilidade de contacto directo com a realidade profissional, nomeadamente: o enriquecimento pessoal, o alargamento da rede de conhecimentos, a aquisição de competências profissionais e a resolução de problemas concretos.

A necessidade de redução do tempo de formação académica e a subsequente tendência para a desvalorização do estágio como componente do processo formativo incorporado no modelo de *Bolonha* impõe, a este nível, a necessidade de continuar a reflectir sobre a importância do estágio na nova estrutura curricular. Em nosso entender, deverá ser feito um esforço de harmonização entre as competências teóricas e técnicas, na qual o estágio constitui um importante meio de acesso ao emprego, permitindo aos recém-licenciados a possibilidade de um primeiro contacto com a realidade profissional, evitando assim que o período imediatamente posterior à conclusão dos estudos seja marcado pela inactividade. Por isso, julgamos ser importante que as IES continuem a apostar nos estágios curriculares, tendo em conta as seguintes

recomendações:

- *Ao nível do ensino superior, será necessário repensar modalidades alternativas de (re)introdução de estágios curriculares ao longo da licenciatura. Estamos conscientes de que a redução da duração da maior parte das licenciaturas (de 4 a 5 anos, para 3 anos o que equivale a 180 ECTS) introduziu um factor de pressão na decisão entre a manutenção do estágio e a componente teórica curricular. Porém, é crucial que se repense a decisão da eliminação do estágio, sobretudo para se conceber outras formas de garantir a ligação da universidade com o mundo do trabalho.*
- *Por isso, não só a modalidade de funcionamento dos estágios poderá ser reajustada como, igualmente, poderá incluir outras formas de exercício da componente prática de uma formação. Tal poderá passar, por exemplo, pela proposta de estágios com durações mais curtas e intercaladas ao longo da licenciatura, ou por actividades de organização, dinamização de eventos, seminários e conferências, ou, ainda, por visitas acompanhadas por relatórios.*
- *Igualmente, na concepção dos estágios deverá estar presente preocupações com uma efectiva trajectória de aprendizagem que passe por fomentar a mobilidade do estudante através da sua participação em vários contextos, desde a passagem por várias licenciaturas/ universidades, como pelas empresas e sectores de actividade, em termos nacionais e internacionais.*

2.2 Pela valorização das actividades extracurriculares

A participação em actividades extracurriculares aliada a uma boa qualificação inicial e a um bom aproveitamento escolar, pode ser importante para a valorização curricular dos jovens recém-licenciados, uma vez que promove a aquisição, desenvolvimento e diversificação de competências que podem contribuir simultaneamente para a construção de currículos diferenciados e personalizados que se percebem como úteis ou até determinantes do sucesso da sua inserção profissional. Desta forma, a participação e envolvimento em actividades extracurriculares poderá apresentar-se como uma forma relativamente simples mas substancial de enriquecimento e diferenciação do currículo de um estudante universitário, sendo revelador de um espírito atento às oportunidades que se lhe apresentam e de um esforço de desenvolvimento pessoal.

Na candidatura a um primeiro emprego, o envolvimento em actividades de formação extracurricular pode ser particularmente valorizado pelas organizações recrutadoras, já que enriquece qualquer currículo sem experiência profissional. A este propósito, os resultados do nosso diagnóstico corroboram a importância das actividades extracurriculares para a aquisição de experiência profissional e para o desenvolvimento de competências transversais que os licenciados reconhecem terem sido úteis no acesso ao mercado de trabalho. A avaliação que os licenciados fazem da sua participação em actividades extracurriculares é muito significativa, sobretudo ao nível do enriquecimento pessoal, do alargamento da rede de conhecimentos e do apuramento do sentido de responsabilidade e de cidadania. Tais dimensões remetem-nos inevitavelmente para a importância da aquisição de competências transversais reconhecidas igualmente pelos empregadores. A par da licenciatura e eventualmente da formação profissional frequentada, as competências transversais são a expressão de um dos factores mais decisivos no processo de transição para o mercado de trabalho.

Igualmente, o diagnóstico permitiu demonstrar que a participação em actividades extracurriculares foi considerada pelos jovens licenciados em Ciências Sociais como um dos aspectos mais úteis para o primeiro despertar do espírito empreendedor e na concretização posterior de uma experiência ao nível do empreendedorismo. Configura-se, assim, uma relação dinâmica entre competências e empreendedorismo: o desenvolvimento de um conjunto de competências e conhecimentos, ajudam a promover o potencial empreendedor, tanto para o emprego como para a criação de empresas. Parece-nos, neste contexto, que a Universidade deve promover o desenvolvimento de novas abordagens em matéria de aprendizagem e a promoção de várias actividades extracurriculares, tendo em vista a preparação dos alunos para a vida activa (Marques, 2007).

- *Tendo presente uma concepção de educação mais ampla, por oposição à perspectiva de transmissão formalizada de conhecimentos e saberes, as actividades extracurriculares contribuem para aprendizagem de saberes não formais e informais, igualmente relevantes, no processo de inserção profissional. Por isso, será necessário que as universidades repensem as suas lógicas de funcionamento interno, os seus programas curriculares, as metodologias de avaliação e de reconhecimento dos conhecimentos de modo a se incentivar a promoção deste tipo de actividades em contexto universitário.*
- *O Suplemento ao Diploma instituído com o processo de Bolonha poderá ser utilizado não só como um instrumento muito útil não só para o reconhecimento e comparabilidade de títulos académicos,*

mas também para uma maior valorização das actividades extracurriculares no contexto do ensino superior europeu.

- *É nossa convicção que o fomento deste tipo de actividade apresentará efeitos em cadeia no que diz respeito à promoção da participação e da cidadania nos vários contextos de vida para além da profissional.*

2.3 Incentivo à mobilidade na educação e no emprego

A mobilidade geográfica apresenta-se como um meio importante para fazer face aos actuais desafios do mercado de trabalho, pois permite aos jovens adquirir novas competências e experiências e reforçar a sua empregabilidade. De facto, a mobilidade ou circulação entre países, a confrontação com culturas e contextos organizacionais diferentes, o contacto com novos métodos e técnicas de trabalho, a oportunidade de aprender novas línguas acabam por reforçar as competências de empregabilidade (e.g., adaptabilidade, autonomia, empreendedorismo) dos jovens, num mundo cada vez mais globalizado. Ao enriquecer o seu *portfolio* de competências, o jovem trabalhador torna-se menos vulnerável perante a volatilidade do mercado de trabalho, ao ponto de também ele adquirir poder de negociação nas relações laborais. Assim, os jovens recém-licenciados de hoje têm de estar preparados não só para uma maior mobilidade profissional (e.g., para assumir diferentes funções, diferentes profissões, diferentes responsabilidades ao longo da sua carreira profissional), mas também para encararem a mobilidade geográfica como algo positivo. A licenciatura não é o final mas o início de um processo, no qual a mobilidade nacional ou internacional pode significar uma oportunidade de emprego. Por isso, torna-se fulcral incentivar e facilitar a mobilidade geográfica a fim de auxiliar a deslocação dos jovens para as regiões ou países que ofereçam possibilidades de emprego mais atractivas.

Atendendo a que existem oportunidades de emprego por todo o país, e fora dele, no processo de procura de emprego, a receptividade à mudança de residência pode constituir uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Porém, na maior parte dos casos os recém-licenciados procuram emprego preferencialmente na região de residência ou no contexto regional da universidade onde concluíram os estudos (Arroteia, 1999; Alves, 2005; Marques, 2007).

Os dados do nosso diagnóstico permitem-nos concluir que a base geográfica de recrutamento da Universidade do Minho e a mobilidade geográfica dos seus licenciados após a conclusão do curso (e.g.,

estágio, emprego) afigura-se como uma variável importante para a caracterização da sua inserção profissional. A análise dos resultados, comparando a região de residência, a região de estágio e a de exercício da actividade profissional, mostra que estamos perante uma tendência para a regionalização do mercado residencial e de estágio/emprego, o que revela uma fraca mobilidade geográfica já que esta tende a ocorrer quase exclusivamente na região Norte.

Contudo, a questão da mobilidade geográfica dos licenciados não se esgota na mobilidade dentro do território nacional. Num momento em que a UE aspira a mais crescimento e emprego, a mobilidade dos recursos humanos e a aprendizagem contínua no espaço europeu são assumidas como uma prioridades para a competitividade e atractividade europeia. Para tal, a UE tem prosseguido um esforço para criar uma verdadeira cultura de mobilidade através da eliminação dos entraves administrativos e jurídicos, mas também na redução dos obstáculos sociais, culturais, educativos e em matéria de infra-estruturas. Neste sentido, as políticas europeias têm sido fortemente orientadas para a promoção da mobilidade estudantil e académica dentro da Europa, em particular ao nível do Ensino Superior. Neste domínio, em especial os obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento das qualificações académicas desde há vários anos têm sido atenuados com o recurso a instrumentos comunitários, nomeadamente através dos *Programas-Quadro da UE* e, em particular do programa Sócrates/ Erasmus.

Na prática, a participação em programas de mobilidade e intercâmbio poderá revelar-se ainda uma excelente estratégia para contrariar a resistência à mobilidade geográfica verificada nos licenciados. Aliás, os dados de um recente estudo ⁹⁷ demonstram que a participação dos jovens em tais programas levou-os a equacionar a possibilidade de exercerem no futuro uma carreira profissional em outro país europeu. Neste sentido, consideram que uma experiência profissional noutro país europeu poderá contribuir para conseguirem uma maior valorização profissional, uma melhoria das condições de trabalho e um aumentar as possibilidades de conseguirem um emprego.

O mesmo estudo aponta a participação em programas europeus de mobilidade estudantil, em particular no programa Erasmus, como uma experiência muito útil para o enriquecimento pessoal, o desenvolvimento da carreira profissional e a melhoria dos resultados académicos. São sobretudo a valorização curricular e

97 Tratou-se de estudo realizado em 2006, no âmbito da presente investigação, com o objectivo de recolher informações e opiniões dos alunos que frequentam algum programa de mobilidade/intercâmbio estudantil. Em termos metodológicos, esta investigação pressupôs a aplicação de doze (12) entrevistas semiestruturadas a jovens que frequentaram programas de mobilidade/ intercâmbio nos anos lectivos 2004/ 2005 e 2005/ 2006, centrando-se a análise no fluxo de mobilidade de estudantes desenvolvido entre a Universidade do Minho e a Universidade de Santiago de Compostela e vice-versa.

profissional, a busca de novas experiências pessoais e intelectuais e o conhecimento de novos métodos de trabalho e tecnologia as grandes motivações que explicam a opção dos jovens pela participação neste tipo de programas.

Um outro aspecto a ser realçado prende-se com avaliação muito positiva dada pelos jovens estudantes entrevistados ao programa frequentado, considerando que esta experiência lhes permitiu o conhecimento de uma nova cultura, o estabelecimento de novas amizades e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. Apesar disso, são apontados alguns obstáculos que se prendem com questões relacionadas com o plano de estudos/ método de avaliação (ECTS), o alojamento/ refeições, o acolhimento/ a falta de informação por parte instituições de acolhimento e o montante da bolsa de estudos.

Portanto, a mobilidade constitui um dos pilares mais decisivos para a concretização de uma sociedade europeia do conhecimento. Isto implica uma mudança do papel convencional atribuído à educação em sentido amplo, incluindo-se vários desafios que passam pela capacidade do indivíduo aprender e trabalhar em toda a Europa e utilizar plenamente as suas qualificações onde quer que se encontre. Apesar dos progressos alcançados, nos últimos anos, no que se refere ao aumento da mobilidade no espaço europeu, as estratégias de promoção da mobilidade a adoptar são inúmeras, sendo de destacar as seguintes:

- *Para se efectivar uma maior aproximação da formação providenciada pelas universidades às realidades económicas, a par da necessidade de reforçar a empregabilidade do segmento populacional com qualificações superiores, compete aos governos desempenharem um importante papel em providenciar informação sobre as oportunidades de formação e emprego, a fim de incentivar a mobilidade no espaço europeu e nacional.*
- *Também ao nível do ensino superior deverá reforçar-se a importância da mobilidade geográfica para a inserção profissional, tanto através do incentivo à participação dos estudantes em programas de mobilidade e intercâmbio, como pela promoção/ divulgação de experiências profissionais (e.g., estágios, empregos) em vários contextos (e.g., empresas e sectores de actividade), em termos nacionais e internacionais.*
- *As instâncias europeias deverão continuar a promover o mais amplo acesso possível à mobilidade, tanto por parte dos indivíduos como por parte das instituições de educação e de formação, incluindo as que servem uma população com qualificações superiores, e reduzir os obstáculos que continuam*

a dificultar a mobilidade. É nossa convicção que deverá ser realizado um trabalho de monitorização e avaliação do volume, as tendências e as taxas de participação, bem como os aspectos qualitativos dos fluxos de mobilidade em toda a Europa.

- *Considerando que a mobilidade proporciona novas experiências e valores culturais, sociais e académicos e cria oportunidades de aperfeiçoamento pessoal, de melhoria dos padrões académicos e de reforço da empregabilidade a nível nacional e internacional, chamamos a atenção para a importância do acompanhamento do ponto de vista da integração social, cultural e linguística dos estudantes e dos trabalhadores;*
- *Por último, é absolutamente necessário para um desenvolvimento qualitativo do espaço europeu e para o reforço do mercado laboral europeu continuar a apostar no programa Leonardo da Vinci (e.g., através da promoção de estágios profissionalizantes a estudantes do ensino superior e a recém-licenciados em espaço europeu) e no programa EURES (e.g., rede de divulgação de ofertas de emprego na União Europeia), alagando-os a cada vez mais jovens licenciados em todas as áreas profissionais.*

2.4 Estímulo ao espírito empreendedor e apoio à criação de empresas

Como vimos, a vertente do empreendedorismo tem vindo a ser reconhecida como uma das vias possíveis de acesso ao mercado de trabalho, visível tanto pelas directivas comunitárias⁹⁸, como pelas políticas nacionais (QREN 2007-20013) e orientações programáticas por parte das instituições de formação em sentido lato, incluindo as do ensino superior. Dentro dessas prioridades, o empreendedorismo coloca actualmente importantes desafios à Universidade que passam pela capacidade de, juntamente com outros actores desenvolver o espírito empreendedor e uma cultura empreendedora e de inovação, estimulando tanto estudantes, docentes como a sociedade em geral, através do apoio à criação de empresas que possam contribuir para um reforço da qualidade do emprego e para a inovação empresarial.

Na actualidade, a instabilidade e precariedade do emprego tem vindo a forçar a mudança de atitudes relativamente às opções de carreira dos jovens qualificados, estabelecendo um contexto favorável à criação

⁹⁸ No comunicação *Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*, publicada em 2006, a União Europeia estabelece como prioritário criar na sociedade europeia um ambiente mais favorável ao empreendedorismo, com base numa política integrada que tenha como objectivo não só mudar as mentalidades, mas também melhorar as competências dos europeus e eliminar os obstáculos que dificultam a criação, a transmissão e o crescimento das empresas.

do auto-emprego, o que explica o renovado interesse pelo empreendedorismo como modalidade alternativa de inserção profissional. Ao integrar o ensino do empreendedorismo, nos seus currículos e actividades, a Universidade assume a sua responsabilidade perante a sociedade na preparação dos futuros profissionais, que transcende o ensino académico formal, preparando-os para desafios actuais e futuros, para a inovação e criatividade.

Como já expusemos, os resultados do nosso diagnóstico mostram que 12% dos licenciados na área das Ciências Sociais são empreendedores (incluindo a situação de empresários e de trabalhadores independentes), podendo a vertente do empreendedorismo constituir uma modalidade alternativa de inserção profissional, particularmente importante neste segmento populacional. A estrutura das motivações permite-nos corroborar que são as dificuldades de inserção no mercado de trabalho na área de formação, a falta de empresas na área e a atracção pela autonomia e independência que estão na base dessa modalidade. Por sua vez, sabe-se que a difusão desejável do empreendedorismo passa, cada vez mais, pela capacidade de mobilização de competências técnico-científicas e transversais, pela capacidade de o jovem ser autor da sua carreira, do seu emprego/ empresa, do seu projecto de vida em geral.

Embora o ensino do empreendedorismo tenha mudado significativamente na última década, ainda predomina, em particular ao nível do ensino superior, uma abordagem, centrada na elaboração de planos de negócio, esquecendo-se a dimensão comportamental e organizacional como factores decisivos no processo de empreendedorismo. Há, neste sentido, uma necessidade premente de desenvolvimento de uma nova abordagem através de metodologias de ensino que abordem os problemas e oportunidades da criação de novos negócios e desenvolvam o potencial empreendedor⁹⁹ dos alunos e que possam, efectivamente estimular a iniciativa empresarial. Apesar de algum avanço significativo registado em vários países europeus nos últimos anos, nomeadamente ao nível dos processos formativos, enfatiza-se a primazia da criatividade e iniciativa durante o percurso académico através do desenvolvimento de programas de empreendedorismo nas suas vertentes educativa e organizativa.

Por conseguinte, o estímulo do espírito empreendedor nos estudantes (*e.g.*, graduação ou pós-graduação) não passa somente pela incorporação de disciplinas de empreendedorismo no Ensino Superior. Essa é uma forma muito formal e institucional de incentivar o empreendedorismo. Já há outras formas de o fazer que

⁹⁹ Dada a importância do empreendedorismo ao nível do ensino superior, encontra-se actualmente em curso um estudo sobre o potencial empreendedor dos alunos da Universidade do Minho, desenvolvido pelo CICS/UM, sob a coordenação científica da Prof. Ana Paula Marques. Trata-se de um estudo que pretende descrever e explicar as relações entre as várias dimensões que permitam “medir” o potencial de empreendedorismo dos estudantes, com base numa tipologia dos comportamentos e motivações inerentes às decisões sobre o futuro da sua trajectória profissional.

passam, por exemplo, pelas actividades, modalidades e metodologias de aprendizagem que favoreçam o empreendedorismo. A este nível, a relação entre competências e empreendedorismo é dinâmica. Assim se justifica a importância de reconhecer as competências enquanto combinação de «conhecimentos, aptidões e atitudes», desenvolvidas num conjunto de actividades não formais ou extracurriculares podem revelar-se tão importantes quanto as qualificações mais formais. A propósito, os dados do nosso diagnóstico confirmam a ideia de que as actividades de fomento empreendedorismo poderão contribuir, igualmente, para aumentar as oportunidades de emprego dos licenciados na área das Ciências Sociais. Sobre este aspecto, os entrevistados revelaram que o estágio, a experiência profissional anterior e as actividades extracurriculares foram as experiências mais úteis no despertar do espírito empreendedor e na concretização posterior com uma experiência ao nível do empreendedorismo. Por isso, torna-se fundamental que independentemente da área de estudo (e.g., desde as humanidades e ciências sociais até às engenharias), que os estudantes sejam dotados de competências que lhe permitam inovar e empreender, quer as suas opções passem pela criação do próprio emprego/ empresa, quer pelo trabalho por conta de outrem. Assim, a Universidade deverá incentivar esse tipo de atitude, por um lado, através de disciplinas curriculares na área do empreendedorismo e, por outro lado, através da organização de actividades capazes de estimular uma verdadeira educação empreendedora que facilite a sua inserção no mercado laboral.

A transformação dos recursos humanos da comunidade universitária em potenciais e novos empreendedores, bem como as suas competências e papéis nos projectos académicos e na criação de novos *spin-offs* é um elemento-chave para o empreendedorismo no ensino superior. Por isso, nos últimos anos, têm tentado fomentar uma cultura empreendedora entre alunos, docentes e investigadores. Todavia, o potencial empreendedor das universidades pode ser ampliado, pelo que se torna necessário um incremento das actividades para a promoção da actividade empreendedora entre os actuais, e sobretudo, nos futuros licenciados, bem como das suas competências e habilidades para detectar oportunidades de negócio. O desenho e a implementação de estratégias e medidas de apoio adequadas no âmbito universitário passa por uma análise e avaliação das condições particulares de cada universidade, mas ainda há um conjunto de eixos de actuação estratégica que consideramos prioritários, nomeadamente:

- *Tendo em conta a importância do papel da educação em empreendedorismo por meio de métodos de ensino eficientes, é nossa convicção que as Universidades deveriam assumir um papel activo em termos de inovação e empreendedorismo nas actividades que desenvolvem, em particular convocando o interesse dos alunos através da criação de unidades curriculares centradas nesta matéria que tenham um carácter transversal.*

- *Desenvolver estudos para avaliar o potencial empreendedor dos estudantes através da construção de uma tipologia dos comportamentos e motivações em confrontação com as actividades e metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino. A este nível, julgamos que se deveria avaliar de forma sistemática e coerente as práticas, iniciativas e parcerias desenvolvidas pelas IES ao nível do empreendedorismo, bem como disseminar as melhores práticas que poderão ser replicadas no sistema de ensino superior.*
- *Incentivar a participação regular de alunos e investigadores em estágios de curta duração nas empresas que lhe permitam estabelecer um maior aproximação com a realidade empresarial.*
- *Adoptar formas de trabalho interdisciplinares e de cooperação entre as instituições académicas e de investigação, em termos nacionais e internacionais, que permitam a materialização de iniciativas de pós-graduação ou de investigação.*
- *Estimular o estabelecimento de soluções inovadoras nos incentivos e no incremento do acesso aos instrumentos de apoio financeiro às actividades de empreendedorismo qualificado que prossigam os objectivos económicos e sociais consistentes com a qualidade do emprego e a inovação empresarial.*
- *Apoiar projectos de criação de novas empresas de pequena dimensão que dêem lugar à criação do próprio emprego, nomeadamente uma geração de empresas start-ups e spin-offs académicas que visem a transferência do conhecimento da Universidade para a Indústria. Estas empresas geradas a partir de projectos académicos têm na inovação o seu diferencial de mercado e igualmente a chave para o seu sucesso no futuro. Por isso, elas tendem a manter fortes ligações com a Universidade, transferindo tecnologia e conhecimento num processo de modernização das empresas.*
- *Incentivar a concepção de projectos inovadores, o acesso à tecnologia, a participação em mercados externos (e.g., nomeadamente através de feiras, exposições), a articulação institucional. É por isto que as universidades devem criar empresas de interface e de incubação com pessoal próprio, de mentalidade empresarial, à margem da investigação académica, embora socorrendo-se dela. É perigoso, porque lesivo das outras missões da universidade, além de ser ineficaz, que as relações com as empresas se baseiem nas estruturas académicas convencionais.*

- *Estimular o empreendedorismo através do apoio à criação de Centros de Inovação, Incubadoras e Parques de Ciência e Tecnologia com os objectivos estratégicos de, por um lado, introduzir inovação tecnológica em pequenas e médias empresas através de cooperação com universidades ou centros de pesquisa; e, por outro, aperfeiçoar os processos de gestão e administrativos das empresas, tornando-as mais aptas a gerir o processo de inovação e, conseqüentemente, mais capazes de competir com agilidade e qualidade.*
- *Reforçar o apoio institucional fornecido pelos organismos de interface responsáveis pelo apoio à criação de empresas académicas (e.g., spin-off, start-ups) através de candidaturas a financiamento acompanhadas de apoio ao desenvolvimento dos serviços prestados (e.g., comercialização, assistência técnica, registo de patentes, entre outros). É importante desenvolver políticas de apoio ao fomento da actividade empresarial, em particular à constituição de PME relevantes para a dinamização da economia.*
- *Incentivar o processo registo da titularidade das inovações produzidas pelos spin-offs ou start-ups através da agilização do processo de criação de patentes por forma a proteger a propriedade intelectual de origem académica.*

3. Boas práticas no contexto da UM: o papel do Laboratório Melntegra

Sabe-se que a questão da empregabilidade coloca hoje importantes desafios às universidades e à sua relação com o meio empresarial e social. As práticas instaladas dos ‘tradicionais’ organismos específicos e vocacionados para esta temática parecem não estar a ser capazes de encontrar respostas adequadas para facilitar a (re)inserção no mercado de trabalho do segmento populacional com qualificações superiores. As universidades assumem neste contexto novos papéis. Não basta gerar conhecimento e formar capital humano, é fundamental transferir esse conhecimento acumulado para a sociedade. A Universidade do Minho, tal como muitas outras em Portugal, apercebeu-se desta nova realidade. Neste contexto, e no âmbito da sua política de valorização do conhecimento, através da TecMinho¹⁰⁰ incentiva a constituição de empresas que

¹⁰⁰ No contexto da Universidade do Minho, a TecMinho é a estrutura de *interface* que promove a sua ligação à sociedade, sobretudo nas vertentes da ciência e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento regional através da melhoria de competitividade das organizações e aumento das competências dos indivíduos. Desenvolve o seu trabalho em torno de três grandes linhas de actuação: i) Formação contínua; ii) Transferência de tecnologia e iii) Empreendedorismo universitário.

tenham por objectivo a valorização do conhecimento resultante das suas actividades de investigação científica e tecnológica. Para tal, desenvolve um programa de acolhimento dos seus *spin-offs* académicos, na qual disponibiliza uma série de apoios para facilitar o seu funcionamento e desenvolvimento inicial. Neste ponto, iremos assim enquadrar o papel activo assumido pelo Laboratório MeIntegra¹⁰¹ enquanto *spin-off* académico da Universidade do Minho, através de mediações que desempenham o papel estratégico de 'ponto de encontro' de circunstâncias que, embora presentes, dificilmente se articulam, potenciado as sinergias e recursos disponibilizados pelos actores responsáveis pela promoção e fomento do emprego na região Norte. O quadro de actividades e instrumentos desenvolvidas por este *spin-off* permite destacar a sua importância enquanto dispositivo de mediação que facilita a transição para a vida activa, destinado ao apoio directo à inserção profissional dos licenciados, contribuindo para o reforço da qualidade do emprego e da inovação empresarial, nomeadamente, em quatro áreas de intervenção críticas e estratégicas para o desenvolvimento regional/ nacional, dinamizando estratégias inovadoras e de reforço de competitividade nas empresas, através do apoio à inserção/ transição para a vida activa de jovens com qualificações de nível superior.

3.1 Breve enquadramento e objectivos

Tendo por base a preocupação com a problemática da transição para a vida activa de grupos qualificados (e.g., graduados e pós-graduados), o Laboratório MeIntegra foi formalmente constituído em 2008 para dar continuidade ao projecto *MeIntegra* – Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados¹⁰², diversificando e alargando o seu objecto de estudo à região Norte (NUT II), através da criação de um *spin-off* académico. Este funciona como uma estrutura de intermediação entre as Universidades, os centros de transferência de tecnologia e conhecimento, *interfaces* e os agentes económicos (empresas, instituições/ organismos públicos centrais e locais, entidades ligadas ao emprego e à formação, Câmaras Municipais, Associações de desenvolvimento local, Associações sem fins lucrativos, entre outros).

O Laboratório apresenta-se como uma estrutura que tem como principal missão disponibilizar uma série serviços de mediação que, de uma forma geral, contribuam para a concepção de estratégias de intervenção

¹⁰¹ O Laboratório MeIntegra enquanto *spin-off* da Universidade do Minho teve a sua origem no projecto de investigação MeIntegra – Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados, que foi desenvolvido no Instituto do Ciências Sociais – Centro de Investigação em Ciências Sociais. Este projecto empresarial tem como Directora Helena Rita Moreira e como Presidente Ana Paula Marques.

¹⁰² O Projecto MeIntegra (Mercados e Estratégias de Inserção de Jovens Licenciados) é um estudo sobre a temática da inserção profissional dos(as) jovens licenciados(as), promovido pela Universidade do Minho (Centro de Investigação em Ciências Sociais), no âmbito do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), Acção Tipo 4.2.2.1. - Estudos e Investigação, co-financiado pelo FSE e pelo Estado Português. O objectivo global deste projecto foi alargar e aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas do mercado de trabalho (profissional, formação, local, "informal", entre outros) e as estratégias de inserção profissional na óptica quer dos jovens licenciados à procura do primeiro emprego, quer das organizações/ empresas que têm vindo a recrutar este tipo de mão-de-obra. Para mais informações sobre o projecto MeIntegra consultar o *website*: <http://www.meintegra.ics.uminho.pt/>

fundamentadas no adequado conhecimento, acompanhamento e (re)encaminhamento em função dos serviços/ necessidades requeridas pelos grupos-alvo. Paralelamente, ambiciona reunir elementos tradutores da realidade socioprofissional dos grupos profissionais qualificados (graduados e pós-graduados) que permitam agir de forma estratégica e proactiva junto das diversas entidades empregadoras da região, em particular das empresas. Para tal, este *spin-off* visa prosseguir os seguintes objectivos específicos:

- Produzir conhecimento e elaborar suportes de mediação para a transição para a vida activa, potenciando uma maior articulação entre os actores/ agentes económicos e os grupos profissionais qualificados. Para a sua concretização, aposta-se na criação de serviços que promovam uma mais eficiente e eficaz relação entre as instituições e sejam capazes de desenvolver novas ligações entre empresas/ agentes económicos e a população com qualificações superiores.
- Estimular o emprego qualificado, privado e público, através do incentivo ao espírito empreendedor, do apoio à integração no mercado de trabalho dos jovens licenciados, do apoio à transição para a vida activa e do incentivo à mobilidade internacional e transfronteiriça.
- Criar mecanismos de mediação flexíveis adequados às necessidades requeridas pelos grupos-alvo, desenvolvendo parcerias estratégicas nacionais e internacionais, articulando os respectivos níveis de actuação.
- Desenvolver estratégias de promoção de uma cultura empreendedora para aqueles que possuem qualificações mais elevadas, desenvolvendo aptidões e competências e assegurando o acompanhamento adequado às iniciativas empresariais inovadoras.
- Incentivar a formação contínua (profissionalizante ou pós-graduada), mais especificamente “*Life Long Learning*” (formação ao longo da vida).
- Promover a igualdade de oportunidades, mais especificamente a promoção da equidade entre homens e mulheres no acesso ao mercado de trabalho e a conciliação entre a vida familiar e profissional.

3.2 Áreas de intervenção

Enquanto estrutura de intermediação disponibiliza uma série serviços que, de uma forma geral, facilita o conhecimento e a compreensão das trajectórias profissionais da população qualificada em diversas áreas científicas, bem como permite produzir conhecimento e elaborar suportes de mediação para a (re)inserção profissional deste grupo, potenciando uma maior articulação com os actores/ agentes económicos através de serviços que articulem uma maior eficiência das relações entre as instituições e capazes de tecer novas

ligações entre empresas e qualificados. Mais do que centrar-se no processo de (re)inserção profissional em si mesmo, procura conhecer, compreender, estimular e apoiar o trabalho de mediação através das mais diversas estruturas, traduzindo tanto do ponto de vista metodológico como operacional, os objectivos estratégicos em práticas de análise e intervenção. Por isso, as actividades desenvolvidas no âmbito deste *spin-off* articulam-se em torno das quatro áreas de intervenção seguintes:

1. Gestão de projecto
2. Empreendedorismo
3. Estudos de diagnóstico e prospecção
4. Consultadoria-Formação

Na área de *Gestão de projecto* profissional pretende-se disseminar a informação relativa às estratégias que os qualificados poderão desencadear para descobrir as suas potencialidades como 'sujeitos activos' na construção da sua inserção/projecto profissional. Estas estratégias poderão estar relacionadas com o processo de procura, manutenção e/ou mudança de emprego, bem como sobre o empreendedorismo. Estrutura-se em torno de cinco eixos fundamentais: *i)* sistematização/ disseminação e construção da informação; *ii)* disseminação de boas práticas '*Benchmarking* da Empregabilidade'; *iii)* investigação e transferibilidade do conhecimento; *iv)* estratégias de inserção profissional convencionais e inovadoras (e.g., técnicas de procura de emprego, empreendedorismo); *v)* estratégias de apoio à gestão e desenvolvimento da carreira (e.g., divulgação de ofertas/ procura de emprego, bolsas, estágios de mobilidade/ circulação científica, técnicas de procura de emprego, orientação vocacional e gestão de carreira, entre outras).

Na área de *Empreendedorismo* visa-se apoiar a transição para a vida activa, através do incentivo à criação da própria empresa, contribuindo assim, para o reforço da qualidade do emprego e da inovação empresarial na região Norte. Trata-se, assim, de desenvolver um papel activo no apoio/ sensibilização e disseminação de actividades/ iniciativas que favoreçam a criação de emprego/ empresas, tendo em conta os constrangimentos da envolvente nacional e empresarial (e.g., apoio à criação de empresas, informação e sensibilização sobre a temática, criação de redes de empreendedores, entre outras).

Na área de *Estudos de diagnóstico e prospecção* ambiciona-se aprofundar e compreender a dinâmica e a natureza dos processos de (re)inserção profissional dos qualificados, a importância dos dispositivos de mediação neste processo e ainda, a emergência de novos perfis profissionais no mercado de trabalho serão realizados estudos de diagnóstico e prospecção, com o intuito de associar a reflexão a um trabalho de investigação que poderá servir de base para delinear possíveis metodologias de intervenção. Recorre-se,

sempre que possível, à difusão de uma metodologia próxima de investigação-acção (e.g., Estudos, diagnósticos e planos estratégicos; estudos de avaliação, mensuração e acompanhamento dos perfis de empregabilidade dos diplomados; disseminação dos factores facilitadores de acesso ao emprego).

Na área de *Consultadoria/ Formação* privilegia-se a articulação entre os sistemas educativo e formativo e a relação da universidade com a comunidade envolvente/ empresas. Especificamente, propõe-se recensear as necessidades mais sentidas pelos jovens e pelas empresas da região em termos de formação complementar (académica e profissional). Esta interacção permite, igualmente, identificar as necessidades ao nível de emprego e promover inserção nas empresas de jovens qualificados (e.g., acções de formação avançada modular e flexível, consultadoria/ formação avançada a empresas, entre outras).

3.3 O website MeIntegra¹⁰³

O site dinâmico “MeIntegra” constitui o principal instrumento de dinamização do *spin-off* Laboratório MeIntegra, permitindo fazer uma ampla divulgação/ disseminação das iniciativas e das acções programadas nas suas diferentes áreas de actuação. Para tal, o website pretende fomentar um maior contacto entre os licenciados e o mercado de trabalho, designadamente através do desenvolvimento de algumas ferramentas disponíveis numa plataforma interactiva e dinâmica. Tendo por objectivo geral divulgar ofertas formativas e de emprego, este sítio possibilita, igualmente, a colocação de anúncios de emprego, facilitando a inserção profissional dos licenciados. Assume, também, como objectivo a constituição de uma plataforma entre empresas e licenciados, interagindo com consultores especializados para esclarecimento de dúvidas, pedidos de informação e colocação de questões relevantes por parte dos seus utilizadores, criando dinamismo e interactividade suficientes, factores essenciais ao desenvolvimento das actividades de “investigação-acção” previstas nas áreas de intervenção desenvolvidas pelo *spin-off*.

Em nosso entender, o website “MeIntegra” é um exemplo inovador de boas práticas ao nível da melhoria das relações de trabalho, visto que a sua estrutura concretiza os seguintes objectivos específicos: *i)* desenvolvimento de acções promotoras de integração profissional para os licenciados; *ii)* divulgação do potencial destes quadros junto das empresas; *iii)* divulgação das ofertas de formação profissional, a par da descrição da formação profissional e de programas e incentivos à contratação no âmbito da formação; *iv)* criação de um banco de emprego que permite, após o registo individual, a afixação gratuita de anúncios de

¹⁰³ Todas as informações sobre o site MeIntegra disponíveis na página: <http://www.meintegra.ics.uminho.pt/>

oferta e/ou procura de emprego; v) promoção de um serviço de aconselhamento profissional, versando sobre os temas adjacentes à integração no mercado de trabalho, pretendendo facultar ao licenciado ferramentas para a construção da sua integração e percursos profissionais; vi) divulgação das principais notícias, acontecimentos e outros dados de interesse da actualidade respeitantes à temática; vii) promoção de um espaço de partilha e troca de conhecimentos; viii) promoção de um espaço de debate e troca de experiências, possibilitando uma maior interligação entre empregadores e licenciados; e ix) auxílio na inserção profissional e na contratação pela prestação de serviços especializados aos seus usuários.

Em concreto, no que diz respeito aos licenciados à procura do primeiro emprego, ou de novo emprego, e com o intuito de melhorar a sua inserção profissional, este instrumento disponibiliza *on-line* uma série de informações acerca do mercado de trabalho, assim como um serviço de aconselhamento profissional relacionado com as técnicas de procura activa de emprego (e.g., elaboração do *curriculum vitae* e da carta para emprego, actuação na entrevista de selecção, criação do próprio emprego/ empresa). Pretende-se, assim, dotar os licenciados de ferramentas e/ou estratégias de inserção profissional, de modo a que estes estejam aptos para fazerem as melhores escolhas profissionais quer em função de um balanço de competências, quer de um melhor conhecimento dos requisitos do mercado de trabalho, quer, ainda, da procura de alternativas que podem passar, por exemplo, pelo empreendedorismo.

Ao nível da concepção, procurou-se apresentar como boa prática um *website* com o objectivo de ser o mais acessível possível para cidadãos com necessidades especiais. Nesse sentido, efectuaram-se testes regulares e exaustivos até se garantir a conformidade do modelo base de construção com todas as regras de acessibilidade, de todos os níveis de prioridade, baseadas no programa de acesso da UMIC¹⁰⁴.

Bastante dinâmico e intuitivo, o *site* permite uma maior conciliação entre o trabalho e a vida familiar, pois facilita o acesso à informação quer em termos de velocidade, quer de abrangência, devido à dinâmica de inclusão própria das novas tecnologias de informação. Na verdade, trata-se de um instrumento que permite uma maior aproximação das empresas à Universidade e, especialmente, uma maior abertura do tecido empresarial aos potenciais recursos humanos existentes na região. Além de úteis, os seus conteúdos revelam-se inovadores e exemplificadores de respostas adequadas às necessidades sentidas pela população qualificada e pelas empresas da região Norte.

¹⁰⁴ A Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) é o organismo público português com a missão de planear, coordenar e desenvolver projectos nas áreas da sociedade da informação e governo electrónico. Acesso - Acessibilidade a Cidadãos com Necessidades Especiais à Sociedade de Informação (UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, I.P. <http://www.acesso.unic.pcm.gov.pt>

Bibliografia geral

Livros, artigos e monografias

- AGLIETTA, M. (1982 [1976]), *Régulation et crise du capitalisme*, Paris, Calmann-Lévy
- AGLIETTA, M. e BENDER, A. (1984), *Les métamorphoses de la société salariale*, Paris, Calmann-Lévy
- ALMEIDA, et al. (2002), *Diversidade na Universidade. Um inquérito aos estudantes de licenciatura*, Oeiras, Celta Editora
- ALVES, M. Gaio (1998), "Inserção na vida activa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais", *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 26, pp. 131-148
- ALVES, Mariana Gaio (2004), "Os diplomados de ensino superior: diferenciação sexual no processo de inserção profissional", *Sociologia*, n.º 14, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 227-251
- ALVES, Mariana Gaio (2005), "Inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa", *Revista Europeia de Formação Profissional*, CEDEFOP, n.º 34, Bruxelas, pp. 31-44
- ALVES, Mariana Gaio (2007), *Inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência, tecnologia e Ensino Superior/ MCTES
- ALVES, Natália (1999), "Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias", Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (coord.), *Jovens portugueses de hoje resultados do inquérito de 1997*, Oeiras, Celta Editora
- ALVES, Natália (2001), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998*, Lisboa, Gabinete de Apoio ao Estudante/ Reitoria da Universidade de Lisboa
- ALVES, Natália (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*, Lisboa, Gabinete de Apoio ao Estudante/ Reitoria da Universidade de Lisboa

- AMÂNCIO, Lígia (1994), *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*, Porto, Afrontamento
- ANTUNES, Fátima (1996), "Uma leitura do Livro Branco (sobre "crescimento, competitividade e emprego") do ponto de vista da educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 6, p. 95-115
- ANTUNES, Fátima (2005), Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorphose, *Sociologia*, no.47, p.125-143, disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>, [Outubro, 2008]
- ARROTEIA, J. Carvalho (1996), *O ensino superior em Portugal*, Aveiro, Universidade de Aveiro
- ARROTEIA, J. Carvalho; MARTINS, A. M. (1998), *Inserção profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro: trajetórias académicas e profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro
- BALSA, C. Marques (coord.) (1997), *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, CNACES/CEOS
- BASSANINI, A.; DUVAL, R. (2006), *Employment Patterns in OECD Countries: Reassessing the Role fo Policies and Institutions*, Paris, OECD
- BECK, U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage Publications
- BECKER, G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press
- BELL, Daniel (1977), *O advento da sociedade pós-industrial. Uma tentativa de previsão social*, São Paulo, Editora Cultrix
- BINDÉ, Jérôme (coord) (2005), *Rumo às Sociedades do Conhecimento – Relatório Mundial da UNESCO*, Editora Piaget
- BOSMA, N; AUTIO, E.; JONES, K.; LEVIE, J. (2007), *Global Entrepreneurship Monitor 2007 Executive Report*, London, Global Entrepreneurship Research Association, 64 p
- BOUDON, Raymond (1979), *Efeitos perversos e ordem social*, Rio de Janeiro, Zahar Editores
- BOUDON, Raymond (1981), *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*, Brasília, Editora Universidade de Brasília
- BOURDIEU, P. (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras, Celta Editora
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; e PASSERON, J.-C. (1989), *El Oficio de Sociólogo*, Madrid, Siglo Ventiuno de Espanã Editores

- BOURDIEU, Pierre, e PASSERON, J.-C. (1964), *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minit
- BOURDIEU, Pierre, e PASSERON, J.-C. (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Veja
- BROCKHAUS, R. H. (2001), *Entrepreneurship Education: A Global View*, Aldershot, Ashgate Publishing
- CABRAL-CARDOSO, C. ; ESTEVÃO, C; SILVA, P. (2006), *Competências transversais dos diplomados do ensino superior*, Guimarães, TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua
- CASANOVA, J. Luís (1993), *Estudantes universitários: composição social, representações e valores*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto de Juventude
- CASTELLS, M. (1996), "The rise of Network Society, The Information Age", *Economy, Society and Culture*, Vol. 1, Britain, Blackwell Publishers
- CASTELLS, M. (2001), "The Internet Galaxy: Reflections on the Internet", *Business and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- CASTLES, Stephen e Mark J. MILLER (1993), *The Age of Migration - International Population Movements in the Modern World*, London, Macmillan
- CEDEFOP (2001), *The transition from Education to Working Life. Key Data on Vocational Training in the European Union*, Cedefop Referências Série, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- CÉLESTIN, Jean Bernard (2002), "A qualidade do emprego", Lisboa, *Cadernos de emprego*, nº 37, Lisboa, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional
- CERVANTES, M. & GUELLEC, D. (2002) "The brain drain: old myths, new realities", *OECD Observer*, Paris, disponível em:
http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/673/The_brain_drain, [Outubro, 2008]
- CHAGAS LOPES, M. (1999), Práticas laborais e igualdade de oportunidades: banca, têxteis, vestuário e calçado, *Observatório para a Igualdade de Oportunidades na Negociação Colectiva*, Lisboa, DEPP
- CHERMANN, L. P. (1999), *Cooperação Internacional e Universidade: Uma nova cultura no contexto da globalização*, São Paulo, Educ

- CLARK, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational pathways of transformation*, New York, Pergamon Press
- CLARK, B. R. (2004), *Sustaining Change in Universities*, Society for Research into Higher Education, London, Open University Press
- COLARDYN, D. & BJONAVOLD, J. (2005), *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, Cedefop Panorama series, p. 117
- COLLINS, R. (1989), *La Sociedad Credencialista*, Madrid, Akal
- COSTA, J. V. (2001), *A Universidade no seu labirinto*, Lisboa, Editorial Caminho
- CRUZ, M. Braga da, e CRUZEIRO, M. Eduarda (1995a), *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal - A PGA e os estudantes ingressados no ensino superior*, Lisboa, DEPGEF
- CRUZ, M. Braga da, e CRUZEIRO, M. Eduarda (1995b), *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, DPGF
- CRYSDALE, S.; KING, Alan J. C.; e MANDELL, N. (1999), *On Their Own? Making the Transition*, Quebeque, McGill-Queen's.
- DELORS, J. (Org.) (1996), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, ASA
- DIAS SOBRINHO (2005), "Avaliação Institucional: instrumento de qualidade educativa, A experiência da UNICAMP", In DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C., *Avaliação institucional, Teoria e experiência*, 3.ed, São Paulo, Cortez
- DJOKOVIC, DJORDJE y SOUITARIS, VANGELIS (2007), "Spinouts from Academic Institutions: A Literature Review with Suggestions for Further Research", *Journal of Technology Transfer*, Online First, DOI 10.1007/s10961-006-9000-4
- DOLABELA, F.(1999), *O segredo de Luísa*, Belo Horizonte, Cultura
- DORE, R. (1976), "Human Capital theory, the Diversity of Societies an the problem of Quality in Education", *Higher Education*, nº 5
- DRANCOURT, Nicole; ROLLEAU-BERGER, L. (2001), *Les jeunes et le travail 1950-2000*, Paris, Universitaires de France

- DRUCKER, P. F. (1965), *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, New York, Harper & Row, 369 p.
- DRUCKER P. F. (1985), *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*, New York, Harper & Row
- DRUCKER, P.F. (1993), *Post-Capitalist Society*, Oxford, Butterworth Heinemann
- DUARTE, A. (2005), “Flexibilidade e precarização laboral: alguns tópicos”, *Actas dos Encontros em Sociologia II*, Braga, NES/Universidade do Minho
- DUBAR, C. (1991), *Le socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin
- DUBAR, C. (1998), “Réflexions sociologiques sur la notion d’insertion”, B. Charlot e D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l’insertion, l’emploi*, Paris, PUF, pp. 29-37
- DUBAR, C. (2000), *La crise des identités. L’interprétation d’une mutation*, col. Le lien social, Paris, PUF
- ENDERS, J. (2006), “The Academic Profession”, in Forest, J.J.F & Ph. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer, pp. 5-22
- ESTANQUE, E. (2005), “Desafios e Obstáculos ao Desenvolvimento Tecnológico em Portugal: Uma abordagem sociológica das implicações sócio-organizacionais da tecnologia”, *Inovação Tecnológica e Emprego. O caso português*, I. Salavia Lança e A. Cláudia Valente (coord.), Lisboa, Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. pp. 109-137
- ESTANQUE, E. e NUNES, J. A. (2003), “Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, Coimbra, Centro de Estudos Sociais
- ESTANQUE, E. e NUNES, J.A. (2001), “A Universidade perante as transformações dos estudantes: o caso da Universidade de Coimbra” in A. GONÇALVES et al. (Eds.), *Da Universidade para o Mundo do trabalho: Desafios para um diálogo*, Braga, Universidade do Minho – Conselho Académico, pp: 297-321
- ETZKOWITZ H. (1998), “The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages”, *Research Policy*, p.27
- ETZKOWITZ, H. (2003), “Research Groups as Quasi-firms: The Invention of the Entrepreneurial University”, *Research Policy*, 32, 109-121

- ETZKOWITZ H. (2004), "The evolution of the entrepreneurial university", *International Journal of Technology and Globalisation*, vol.1, n. 1
- ETZKOWITZ, H.; WEBSTER, ANDREW; GEBHARDT, CHRISTIANE y CANTISANO TERRA, BRANCA R. (2000), "The Future of the University and the University of the Future: Evolution of the Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm", *Research Policy*, 29, 313-330
- EUROPEAN COMMISSION (2006), "Europeans and mobility: first results of an EU-wide survey", *Eurobarometer survey on geographic and labour market mobility*, disponível em http://ec.europa.eu/employment_social/workersmobility_2006/uploaded_files/documents/FIRST%20RESULTS_Web%20version_06.02.06.pdf, [Dezembro, 2008]
- EUROPEAN COMMISSION (2007), Entrepreneurship Survey of the EU (25 Member States), United States, Iceland and Norway, *Flash Eurobarometer 192 - Entrepreneurship*, Analytical Report, Conducted by The Gallup Organization, Hungary/Europe
- EUROSTAT (2006), *Key data on Higher Education in Europe*, Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais da Comissão Europeia
- FANFANI, E.T. (1989), *Universidad y profesiones – Crisis y alternativas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila
- FERNANDES, A T. (coord.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*, Porto, Edições Afrontamento
- FILION, L.J. (1991) *Vision et relations: clefs du succès de l'entrepreneur*, Montreal, Qc, Éditions de l'entrepreneur, 272 p.
- FILLION, L.J. (1998), "From Entrepreneurship To Entreprenology: The Emergence of a New Discipline", *Journal of Enterprising Cultures*, Vol. 6, Nº 1, (March) 1-23
- FILION, L. J. (1999), "Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negocios", *RAUSP*, São Paulo, n.2, p. 05-28, abr./jun.
- FREIRE, J. (1995), *O Trabalho Independente em Portugal*, Lisboa, CIES-ISCTE
- FRICKEY, Alain ; PRIMON, Jean-Luc (2002), "Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail", *Formation Emploi*, nº 79, Paris, La Documentation Française

- GAGO, J. Mariano (coord.) (1994), *Prospectiva do ensino superior em Portugal*, Lisboa, Departamento de programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Instituto de Prospectiva
- GALLAND, O. (1984), "Précarité et entrées dans la vie", *Revue française de Sociologie*, XXV, pp. 49-66
- GALLAND, O. (1990), "Un nouvel âge de la vie", *Revue française de Sociologie*, XXXI-4, pp. 529-552
- GALLAND, O. (1996a), *Les jeunes*, col. Repères, Paris, Éditions de la Découverte
- GALLAND, O. (1996b), "L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques", *Sociologie et Société*, Vol. XXVIII, n. ° 1, pp. 37-46
- GALLAND, O. (1997), *La sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin
- GEORGHIOU, L. (1998), "Global Co-ordination in Research", *Research Policy*, nº 27
- GIBB, A.A. (1993), "The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals", *International Small Business Journal*, 11 (3):14-34
- GIBB A.A. (2005), "Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change", *NCGE Policy paper series*, n. 15
- GODINHO, M. Mira e SIMÕES, V. Corado (2005), *I&D, Inovação e Empreendedorismo 2007-2013, Relatório Final*, ISEG
- GOMES, J. Ferreira (coord.) (2003), *Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior*, Universidade do Porto, ISBN: 972-8025-22-X
- GONÇALVES, Albertino (1998), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais
- GONÇALVES, Albertino (2001), *As Asas do Diploma*, Braga, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem
- GONÇALVES, Carlos Manuel; VELOSO, Luísa et al. (1999), *Formação e emprego juvenil em Portugal, França e Dinamarca: um estudo nas áreas da metalurgia e metalomecânica e do têxtil e vestuário*, Porto, Instituto de Sociologia da FLUP e Fundação da Juventude (edição bilingue Português/Francês)

- GONÇALVES, Carlos Manuel; VELOSO, Luísa; PARENTE, Cristina (2001), "Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho", *Sociologia*, nº 11, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 31-94
- GONÇALVES, F.R et al (2006), "Percurso de Empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeia e nacional", *Análise Sociológica*, 1 (XXIV), p.99-114
- GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa. Formação
- GRANDI, A. & GRIMALDI, R. (2005). "Academics' organizational characteristics and the generation of successful business ideas", *Journal of Business Venturing*, 20(6), 821-845
- GUERRA, Isabel C. (2002), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção*, Principia, 2ª ed.
- GUERREIRO, M. D. et al. (coord.) (2000), *Emprego, família e actividades comunitárias: uma relação mais equilibrada para mulheres e homens*, CIES, Lisboa, Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (policopiado).
- GUIMARÃES, L. (2002), "O Empreendedorismo no Currículo dos Cursos de Graduação e Pósgraduação em Administração: análise da organização didático-pedagógica destas disciplinas em escolas de negócios norte-americanas", In: *XXVI ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, Salvador. Disponível em [<http://www.anpad.org.br>]
- HANSEMARK, O. C. (1998), "The effects of an entrepreneurship programmer on need for achievement and locus of control of reinforcement", *International Journal of Entrepreneurship Behaviour and Research*, v. 4, n. 1, 28-50
- HARBINSON and MYERS (1964), *Education, Manpower and Economic Growth*, New York, McGraw Hill
- HILL, Manuela Magalhães (2002), *Investigação por questionário*, Lisboa, Sílabo (2º Ed.)
- HIRATA, H. e KERGOAT, L. (1998), "La division sexuelle du travail revisitée", M. Maruani (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité*, Paris, La Découverte/Mage, pp. 93-104
- HIRSH, F. (1976), *Social Limits to Growth*, Cambridge, Harvard University press
- HORTALE, Virginia A. Y MORA, J. G. (2004), "Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha", *Revista Educ. Soc.*, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out.

- JOHNSON, J.M. y M. REGETS (1998), "International mobility of scientists and engineers to the US: brain drain or brain circulation?", *NSF Issue Brief* 98-316.
- KESSELS, J.W.M. (2001), "Learning in organisations: A corporate curriculum for the knowledge economy", *In Futures*, Nº 33, pp. 479-506
- KLOFSTEN, M. and JONES-EVANS, D. (2000), "Comparing Academic Entrepreneurship in Europe – The Case of Sweden and Ireland", *Small Business Economics*, p. 14: 299–309
- KNAPPER, C.K. (2001), "Lifelong learning in the workplace" In A. M. Roche and J. McDonald (Eds.), *Systems, settings, people: Workforce development challenges for the alcohol and other drugs field*, Adelaide, Australia, National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA), pp. 129-137.
- KOVÁCS, I, e CASTILLO, J. J (1998), *Novos Modelos de Produção*, Oeiras, Celta Editora, pp. 115-130
- KRITZ, M. & CACES, F. (1992), "Science and technology transfers and migration flows", *International migration systems: a global approach. H. Zlotnik*, Oxford, Clarendon Press, 221-242
- LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'Organisation
- LE BOTERF, G. (2005), *Construir as competências individuais e colectivas, Resposta a 80 questões*, Lisboa, Asa Editores
- LEVY-LE VOYER, Claude (2002), *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, Cómo evaluarlas, Cómo desarrollarlas*, Barcelona, Gestión 2000
- LOPES, Helena, ALVES, Natália et al. (2000), *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional
- LUHMANN, N. (1996), *Introducción a la teoría de Sistemas* (Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate), México, Universidad Iberoamericana
- LUHMANN, N. (1999), *A improbabilidade da comunicação*, Lisboa, Veja
- LUHMANN, N. y SCHOR, K. (1993), *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, Universidad Iberoamericana de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- LUNDVALL, B. (1992), *National system of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*, London, Pinter

- LUNDVALL, B. (2000), "The learning economy – implications for the knowledge base of health and education systems", in OECD-CERI, *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OECD
- MACHADO DOS SANTOS, S. (2001), "As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento" in A. Gonçalves, L. S. Almeida; R. Vasconcelos e S. Caires (eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.13-39). Braga, Universidade do Minho, Conselho Académico
- MACHIN, St.; MCNALLY, S. (2007), "Tertiary Education Systems and Labour Market", *Tertiary Review*, OCDE
- MARQUES, A. P. (2000), "Repensar o mercado de trabalho: emprego vs desemprego", *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, Vol. 13 (1), Braga, Universidade do Minho, pp. 133-155
- MARQUES, A. P. (2001a), "Antecipação do projecto profissional", *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 21 e 22, Porto: Afrontamento, pp. 87-118
- MARQUES, A. P. (2001b), "Dinâmicas da relação entre trabalho e emprego: o fetiche da 'empregabilidade permanente'", *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, Vol. 16 (1-2), Braga: Universidade do Minho, pp. 167-185
- MARQUES, A. P. (2003), "Outras Transições? Configurações e problemáticas de socialização juvenil", *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia. Sociedade e Cultura nº 5, Vol. 21 (1-2) (2003), Braga, Universidade do Minho, pp. 141-161
- MARQUES, A. P. e DUARTE, A. (2003), "O estatuto da precariedade: notas sobre os percursos profissionais de jovens diplomados", Inovação e Conhecimentos, *Actas do X Encontro de SIOT*, Lisboa: APSIOT, CD-Rom
- MARQUES, A. P. (2004), "Percursos e Estratégias de Inscrição Identitária de Jovens Diplomados", in A. M BRANDÃO, A. P. MARQUES e E. R. ARAÚJO (orgs.), *Formas Identitárias e Modernidade Tardia*, *Actas de Encontros em Sociologia*, NES, Universidade do Minho, Braga, pp. 85-118
- MARQUES, A. P. (2005a), "Comentário crítico - Situar o olhar, perspectivizar o 'saber profissional'", in Telmo H. Caria (org.), *Saber Profissional. Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual (ASPTI)*, Lisboa, Almedina, pp. 299-310

- MARQUES, A. P. (2005b), "Mercados profissionais e (di)visões identitárias entre jovens engenheiros", *Sociologia*, nº 14, Porto, Faculdade de Letras do Porto, pp. 165-194
- MARQUES, A. P. (2005c), *Trajectórias de Qualificação Profissional: processos de Dualização Um estudo de caso da Indústria Têxtil*, Porto, Afrontamento/ NES
- MARQUES, A. P. (2006a), *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*, Porto, Afrontamento
- MARQUES, A. P. (2006b), "Qualificações e competências. Para uma perspectiva crítica", *nRede. Boletim Informativo*, Rede Europeia Anti-pobreza (REAPN), Núcleo Regional do Norte, Porto, pp. 6-8
- MARQUES, A. P. (coord) (2007), "*MeIntegra: mercados e estratégias de inserção profissional: licenciados versus empresas da Região Norte: relatório final*". [disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8633>]
- MARTINELLI, D. e BERNARDES, M. (2004), "Programa de empreendedorismo em instituições do ensino superior: reflexões a partir de algumas experiências canadenses e americanas", *Revista de Negócios, Blumenau*, v. 9, n. 2, p. 117-126
- MARTINS, António; ARROTEIA, Jorge C.; GONÇALVES M. Bento (2002), *Sistemas de (des)emprego: trajectórias de inserção*, Aveiro, Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Universidade de Aveiro
- MAURICE, M., SELLIER, F. e SILVESTRE, J.-J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF
- MAURICE, M., SELLIER, F. e SILVESTRE, J.-J. (1992), "Analyse sociétal et cultures nationales. Réponse à Philippe d'Iribarne", *Revue française de Sociologie*, XXXIII-1, pp. 75-86
- MAURICE, M. e SORGE, A. (ed.) (2000), *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, organizations and Socio-Economic Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company
- MEYER, Jean-Baptiste (2001) "Network approach versus brain drain: lessons from the diaspora", *International Migration*, Vol. 39, No. 5, Blackwell, Oxford, pp. 91-110
- MEYER, M. (2003), "Academic Entrepreneurs or Entrepreneurial Academics? Research-based Ventures and Public Support Mechanisms", *R&D Management*, 33 (2), 107-115

- MILNER, Murray (1972), *The Illusion of Equality: The Effects of Educational Opportunity on Inequality and Conflict*, San Francisco, Jossey-Bass
- MINISTÉRIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR/ GPEARI (Fevereiro de 2008), *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior*, Lisboa, Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, disponível em <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt>, [Novembro, 2008]
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (DGEEP) (2005), “Uma avaliação da criação e destruição de emprego em Portugal na década 2000-2010”, Lisboa, *Cogitum*, nº 16
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E SOLIDARIEDADE SOCIAL (2001), *O mercado social de emprego em Portugal - 5 anos de acção criando emprego*, Comissão para o Mercado Social de Emprego, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional
- MIRANDA, Maria Cristina (2006), *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- MIRANDA, Eva M. (2007), “Ensino superior: novos conceitos em novos Contextos”, *Revista de Estudos Politécnicos*, Vol. V, no 8, 161-182, P.161, ISSN: 1645-9911
- MONIZ, António Brandão (2000), *I&D, inovação e fomento do emprego*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional
- MORA, J. G. (2004), “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”, *Revista 7 Iberoamericana de Educación*, Nº 35
- NEAVE, Guy (1984), *The EEC and Education*, Stoke-on-Trent, Trentham Books
- OCDE (2004), *Babies and Bosses: Políticas de Conciliação da Actividade*, Bruxelas, OCDE
- ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomas do Ensino Superior) (2000), *Inquérito Piloto aos Diplomados do Ensino Superior – 1999*, policopiado
- PACHECO, J.A. (2003), “Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: Um olhar do lado Português”, *Revista Educ. Soc.*, vol. 24, n. 82, p. 17-36, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, [Outubro, 2008]
- PAIS, José Machado (1993), “Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida”, in *Análise Social*, vol. 114

- PAIS, José Machado; CAIRNS, David and PAPPAMIKAIL, Lia (2005), “Jovens europeus: retrato da diversidade”, *Tempo Social*, revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, pp. 109-140, disponível em <http://cjuvenis.ces.uc.pt/general/Jovens%20europeus.pdf>, [Outubro, 2008]
- PASSERON, Jean-Claude (1972), “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar”, *Revista de Ciências de la Educación* nº8, Buenos Aires
- PEDROSO, P. et al. (2005), *Acesso ao Emprego e Mercado de Trabalho. Formulação de políticas Públicas no horizonte de 2013*, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, policopiado
- PEIXOTO, João (1999), *A Mobilidade Internacional dos Quadros – Migrações Internacionais, Quadros e Empresas Transnacionais em Portugal*, Oeiras, Celta Editora
- PEIXOTO, João (2004), “As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas”, *Socius Working Papers*, nº11, Lisboa, ISEG
- PERISTA, H. (coord.) (1999) *Os usos do tempo e o valor do trabalho - uma questão de género*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- PERRENOUD, Philippe (2001), *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUT, Luc Van (2005), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva (4ª Ed)
- RASHEED, H. S. (2000), *Developing entrepreneurial potential in youth: the effects of entrepreneurial education and venture creation*, Florida, University of South Florida
- REBELO, G. (2003), “Trabalho independente em Portugal: empreendimento ou risco?” Lisboa, *Dinâmia Working Paper*, 32, disponível em <https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/493/1/wp32-2003.pdf>, [Janeiro, 2008]
- REDFORD, D. (2006), “Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national Survey”, *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(1), pp. 19-41
- REIMER, David; STEINMETZ, Stephanie (2007), “Gender Differentiation in Higher Education: Educational Specialization and Labour Market Risks in Spain and Germany”, *Working Paper*, nº 99, Universität Mannheim
- REY, Bernard (2002), *As competências transversais em questão*, Artmed

- RIFKIN, J. (1995), *The End of Work: The Decline of the Global Labour Force and the Dawn of the Post-market Era*, New York, G. P. Putnam
- RODRIGUES, M. J. (1988), *O sistema de emprego em Portugal: crises e mutações*, Lisboa, Pub. D. Quixote
- RODRIGUES, M. J. (1991), *Competitividade e Recursos Humanos. Sistema de emprego - Dilemas de Portugal na construção europeia*, Lisboa, Pub. D. Quixote
- RODRIGUES, M. J. (coord.) (2000), *Para uma Europa da inovação e do conhecimento : emprego, reformas económicas e coesão social*, Oeiras, Celta Editora
- RODRIGUES, M. J. (2003), *European Policies for a knowledge economy*, London, Edward Elgar
- RODRIGUES, M. J. (2004), *A Agenda Económica e Social da União Europeia – a Estratégia de Lisboa*, Lisboa, Dom Quixote
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997), *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta
- ROSE, J. (1984), *En quête d'emploi*, Paris, Economica
- ROSE, J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brower.
- ROSENBERG, S. (1989), "De la segmentation à la flexibilité", *Travail et Société*, vol. 14, n. ° 4, pp. 387-438
- SALT, J. (1983/1984), "High level manpower movements in Northwest Europe and the role of careers: an explanatory framework", *International Migration Review*, Vol. 17, Nº 4, pp. 633-652
- SALT, J. (1988), "Highly-Skilled International Migrants, Careers and Internal Labor-Markets", *Geoforum*, 4, 387–399
- SALT, J. (1992), "Migration Processes among the Highly Skilled in Europe", *International Migration Review*, 26, 484–505
- SALT, J. (1997), "International movements of the highly skilled", *International Migration Unit*, Occasional Paper n.º 3, Paris, Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs
- SALT, J. & FORD, R. (1993), "Skilled international migration in Europe: the shape of things to come?", in R. King (Ed.), *Mass Migrations in Europe: The Legacy and the Future*, London, Belhaven Press, pp. 293-309
- SANTOS, Boaventura De Sousa (1994), *Pela Mão de Alice*, Porto, Afrontamento

- SANTOS SILVA, M. J. (coord) (2005), *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio do Ensino Superior - Relatório*, Universidade da Beira Interior, p.121. [disponível em www.qren.pt/download.php?id=64].
- SCHEEBERGER, A. (2006), "Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços, Incursões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua", *Revista Europeia de Formação Profissional* Nº 38 – 2006/2 – ISSN 0258-7491
- SCHULTE, P. (2004), "The Entrepreneurial University: a strategy for institutional development", *Higher Education in Europe*, vol. XXIX, nº2, July.
- SCHULTZ, Theodore W. (1968) [1963]. *Valor económico de la educación*, (Trad. Sonia Tancredo), México, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana
- SCHULTZ, Theodore W. (1973), *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, Rio de Janeiro, Zahar Editores
- SCHUMPETER J. (1934), *The theory of economic development*, Cambridge, Harvard University Press
- SCHUMPETER J. (1991), "Comments on a plan for the study of entrepreneurship", in Schumpeter J., *The economics and sociology of capitalism*, Swedberg, Princeton, Princeton University Press
- SHIROMA, E.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. (2002), *Política educacional*, ed. Rio de Janeiro, DP&A
- SILVA, Augusto Santos, & ROTHES, Luís Areal (1998), "Educação de adultos", In *Estudos Temáticos: A evolução do sistema educativo e o PRODEP*, Lisboa, DAPP do Ministério da Educação, pp. 17-103
- SILVA, M. Maria da (2008), "Formar para o mercado de trabalho: a retórica da competência e competitividade nos cursos de graduação", *Revista de Educação Profissional*, v. 34(2), p.44-55
- SMYHER, E. et. al (2001), *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE), Final Report*, Bruxelas, Comissão Europeia
- SOLOMON, G. (2005), 2004-2005 "National survey of entrepreneurship education in the United States", *Paper presented at OECD conference fostering entrepreneurship*, Trento, Italy.
- SOUZA, L. N. (2004), "Processos de Transição ao Trabalho: o caso dos diplomados em Comunicação Social", *Sociologia*, nº 14, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 195-225

- STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, A. M. (2003), "Educação, Conhecimento e Sociedade em Rede", *Revista Educ. Soc.*, vol. 24, n. 85, p. 1179-1202
- TANGUY, L. (dir.) (1986), *L'Introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française
- TANGUY, L. ; RAINBIRD, H. (1995), "Institutions et marche au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne", *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, pp. 151-173
- TANGUY, L. (1999), "Do sistema educativo ao emprego; formação: um bem universal?", *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 67, p. 48-69
- TAVEIRA, Maria do Céu et al. (2004), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – Fundamentos, princípios e orientações*, Coimbra, Livraria Almedina
- TEICHLER, U. & DALICHOW, F. (1986), *Higher Education in the European Community: Recognition of Study abroad in the European Community*, Bruxelas, Gabinete das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- TEICHLER, U. e KEHM, B. (1995), "Towards a new understanding of the relationship between higher education and employment" in *European Journal of Education: research, development and policies*, nº 30, pp. 115-132
- TEICHLER, U. & MAIWORM, F. (1996), *Study Abroad and Early Career. Experiences of Former ERASMUS Students*, London, Jessica Kingsley Publishers Ltd
- TEICHLER, U. (1998), *Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo*, Instituto de Estudios Fiscales, Ed. Hacienda Pública Española
- TEICHLER, U. (1999), "Internalization as a challenge for Higher Education in Europe", *Tertiary Education and Management* 5, p. 5–23
- TEICHLER, U. (2000), "Graduate Employment and Work in Selected European countries", *European Journal of Education*, vol. 35, nº2, pg 141-156, disponível em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119009311/PDFSTART>, [Setembro, 2008]
- TEICHLER, U. et al. (2006), *The Professional Value of ERASMUS Mobility, Final Report*, Germany, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), University of Kassel, Disponível em <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf>, [Setembro, 2008]
- TEICHLER, U. (2007), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, London, Springer

- TEIXEIRA, A. (2008), "Entrepreneurial potential in Business and Engineering courses ... why worry now?" *FEP Working Papers*, nº 256 (Dec.), Porto, Faculdade de Economia da Universidade do Porto
- TEIXEIRA, A. and al. (2008), "Attitudes of higher education students to new venture creation: a preliminary approach to the Portuguese case", *FEP Working Papers*, nº 298 (Oct.), Porto, Faculdade de Economia da Universidade do Porto
- TIMMONS, J.A., (1994), *New venture creation*, Homewood IL, IRWIN, fourth edition
- UNESCO (October, 1998), "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción", *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, Paris, disponível em www.unesco.pt [Setembro, 2008]
- UNIÃO EUROPEIA (2003), *Trabalhar em conjunto a nível local por mais e melhores empregos para todos: a dimensão local da estratégia europeia de emprego*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- UNIÃO EUROPEIA (2005), *Ver mais longe. A investigação científica na União Europeia*, Luxemburgo, Brochura do Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- VAZ, Isabel Faria (1997), *As formas atípicas de emprego e a flexibilidade do mercado de trabalho*, Lisboa, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Centro de Informação Científica e Técnica
- VEIGA SIMÃO, José; SANTOS, S. Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2002), *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa, Ed. Gradiva
- VEIGA SIMÃO, José; SANTOS, S. Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2005), *Ambição para a Excelência – a oportunidade de Bolonha*, Lisboa, Ed. Gradiva
- VELOSO, Luísa *et al.* (1999), "As universidades e as empresas como organizações que ensinam e que aprendem: a sua articulação no domínio da investigação", *Interacção Universidade Empresa II*. Brasília, Instituto Eivaldo Lodi
- VESPER, K. H., (1990), *New Venture Strategies*, Prentice Hall, N.J: Englewood Cliffs.
- VESPER, K.H., GARTNER, W.B. (1999) *University Entrepreneurship Programs*, Los Angeles, Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies, Marshall School of Business, University of Southern California
- VINOKUR, Anne (2002), "Enseignement supérieur: un 'changement sans réforme'?", *Formation Emploi*, nº 79, Paris, La Documentation Française

ZABALZA, Miguel A. (2000), *La enseñanza universitaria: el escenario y sus Protagonistas*, Madrid, Nancea

Documentos oficiais, comunicações e legislação

QREN (2007-2013), *Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013*, Portugal, disponível em <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/7AE6E0FD-E344-4506-9E8A-69C314560511/0/QREN.pdf>, [Outubro de 2008]

DECLARAÇÃO DE SORBONNE (1998), disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF, [Outubro de 2008]

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999), disponível em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF], [Outubro de 2008]

PROCESSO DE BOLONHA, disponível em:
<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Processo+de+Bolonha/>, [Outubro de 2008]

COMUNICADO DE PRAGA (2001), disponível em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF], [Outubro de 2008]

COMUNICADO DE BERLIM (2003), disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, [Outubro de 2008]

UNIÃO EUROPEIA, (2000), *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa*, 23-24 de Março de 2000, disponível em www.infoeuropa.euroid.pt, [Outubro de 2008]

COMISSÃO EUROPEIA (1994), *Livro Branco - Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 140 p.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, disponível em http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000), Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 18 de Janeiro de 2000: *Rumo a um espaço europeu da investigação* [COM(2000) 6 final - Não publicada no Jornal Oficial, disponível em http://ec.europa.eu/research/era/pdf/towards-a-european-research-area_com_2000_pt.pdf, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Documento de trabalho dos serviços da Comissão, Bruxelas, SEC (2000) 1832, disponível em www.debatereducacao.pt, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000), Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, *Realização do Espaço Europeu da Investigação: Orientações para as acções da União no domínio da investigação (2002-2006)*, Bruxelas, [COM(2000) 612 final, de 4 de Outubro - Não publicada no Jornal Oficial], disponível em [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0612:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão para *Tornar o Espaço Europeu ao longo da vida uma realidade*, Bruxelas, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão para *Tornar o Espaço Europeu ao longo da vida uma realidade*, Bruxelas, Serviço das Publicações Oficiais das

Comunidades Europeias, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão sobre A *dimensão regional do Espaço Europeu da Investigação*, Bruxelas, [COM(2001) 549 final, de 3 de Outubro, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0549:FIN:PT:PDF>, [Nov de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão, *A dimensão internacional do Espaço Europeu da Investigação*, Bruxelas, [COM(2001) 346 final, de 25 de Junho, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0346:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, *Estratégia de mobilidade no Espaço Europeu da investigação*, Bruxelas, [COM(2001) 331 final, de 20 de Junho, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0331:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, *A missão do CCI no contexto do Espaço Europeu da Investigação*, Bruxelas, COM(2001) 215 final, de 20 de Abril, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0215:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002), Comunicação da Comissão, de 13 de Fevereiro de 2002, ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - *Plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade* [COM(2002) 72 final, Não publicado no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002), Comunicação da Comissão, ao Conselho Europeu da Primavera em Barcelona – *A Estratégia de Lisboa – Acontecer a mudança*, Bruxelas, COM(2002)14 final, 15 de Janeiro, Disponível em infoeuropa.euroid.pt, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003), Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003 - *O papel das universidades na Europa do conhecimento* [COM(2003) 58 final, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:PT:PDF>, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003), *Livro Verde apresentado pela Comissão sobre o espírito empresarial na Europa*, Bruxelas, [COM(2003) 27, de 21 de Janeiro, disponível em <http://www.iapmei.pt/resources/download/Greenpaper.pdf>, [Dezembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2004), *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre o seguimento da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Julho de 2001 sobre a mobilidade na Comunidade de estudantes, formandos, voluntários, docentes e formadores*, Bruxelas, COM(2004)21 final, 23 de Janeiro, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0021:FIN:PT:PDF>, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2004), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sob o título intitulada *Plano de acção: a agenda europeia para o espírito empresarial*, Bruxelas, [COM(2004) 70 final, de 11 de Fevereiro, - Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0070:FIN:PT:PDF>, [Dezembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2004), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, intitulada *Aplicar o programa comunitário de Lisboa - Modernizar a política das PME para o crescimento e o*

emprego, Bruxelas, [COM(2005) 551 final, de 10 de Novembro, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0551:FIN:PT:PDF>, [Dezembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005), Comunicação da Comissão, de 20 de Abril de 2005 - *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa : Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* [COM(2005) 152 final, Não publicada no Jornal Oficial, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:PT:PDF>, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005), Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e de formação: *Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade*, Bruxelas, COM(2005) 450 final, 23 de Setembro, disponível em [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0450_/com_com\(2005\)0450_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0450_/com_com(2005)0450_pt.pdf), [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, intitulada *Acções Comuns para o Crescimento e o Emprego: o Programa Comunitário de Lisboa*, Bruxelas, COM(2005) 330 final, de 20 de Julho, disponível em [\http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_330_pt.pdf, [Outubro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006), *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*, Bruxelas, COM(2006) 208 final, 10 de Maio, disponível em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0208pt01.pdf, [Novembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006), Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sob o título *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do*

ensino e da aprendizagem, Bruxelas, COM(2006) 33 final, de 13 de Fevereiro, disponível em [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>], [Dezembro de 2008]

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007), Comunicação da Comissão relacionada com o Livro Verde sobre *O Espaço Europeu da Investigação: novas perspectivas*, Bruxelas, COM (2007) 161 final, disponível em http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_pt.pdf, [Novembro de 2008]

DECRETO-LEI N°42/2005 de 22 de Fevereiro, disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/>, [Novembro de 2008]

DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, disponível em http://alv.addition.pt/np4/?newsId=2&fileName=joc_15_11.pdf, [Outubro, 2008]

Anexos