

INSERÇÃO PROFISSIONAL E RAZÕES DE INGRESSO E REINGRESSO NO ENSINO SUPERIOR Um ponto de partida para uma temática em aberto

Mariana Gaio Alves

FCT da Universidade Nova de Lisboa , UIED, Lisboa, Portugal

Natália Alves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Miguel Chaves

FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Cesnova, Lisboa, Portugal

Nota introdutória

A reflexão que aqui se apresenta emerge da sistematização de trabalhos de pesquisa anteriormente realizados pelos autores do texto (Chaves, 2010; N. Alves, 2008 e 2009; M. G. Alves, 2007) e por outros sociólogos portugueses (Saúde, 2008; Gonçalves, 2007; Marques, 2006). Estas investigações constituem, em nosso entender, alguns dos alicerces de um campo de investigação sobre os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior que tem vindo a ser construído em Portugal na última década (M. G. Alves, 2010a). Nesse domínio, um dos aspetos que parece ser consensual entre os vários investigadores é o reconhecimento de que se tem assistido a uma transformação acentuada das trajetórias de inserção profissional assinalando-se, designadamente, a sua crescente complexidade e precariedade, bem como a existência de um sentimento de insegurança generalizado relativamente ao valor do diploma, com impacto nas estratégias, representações e processos de socialização e de construção identitária protagonizados pelos diplomados.

Procurando contribuir para a compreensão deste contexto em transformação, o ponto de partida para o presente artigo corresponde a uma das interrogações que, na nossa perspetiva, importa explorar: no cenário atual, em que os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior são cada vez mais complexos e incertos, em que medida as escolhas dos diplomados ao longo da sua trajetória académica são influenciadas por razões e considerações ligadas à sua (futura) atividade profissional?

Para encontrar contributos de resposta para esta questão central começamos, num primeiro momento, por caracterizar brevemente as dinâmicas contemporâneas de inter-relação entre ensino superior e trabalho/emprego e os desafios que as mesmas colocam, ilustrando a relevância da questão de partida já enunciada. Num segundo momento, mobilizamos dados empíricos provenientes de estudos extensivos sobre inserção profissional de graduados deste nível de escolaridade. O texto termina com uma nota conclusiva na qual se reflete sobre os resultados analisados, equacionando pistas para o aprofundamento sociológico desta temática.

Importa explicitar desde já que o nosso contributo neste artigo se refere, por um lado, a licenciados que se diplomaram seguindo planos de estudos anteriores às mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha e, por outro lado, a trajetórias profissionais que se desenvolveram antes do agravamento da atual crise económica ocorrido em finais de 2010. Neste sentido, traça-se um “retrato” da situação na primeira década do século XXI, o qual poderá estar a ser objeto de profundas alterações, mas constitui, pelo menos, um ponto de partida para analisar modificações em curso e para refletir aprofundadamente sobre a inserção profissional e as razões de ingresso (e reingresso) no ensino superior.

Contextualização e complexidade das trajetórias de inserção profissional de graduados de ensino superior na contemporaneidade

Nas últimas décadas, vimos assistindo a um crescimento continuado dos sistemas educativos, bem como a uma diversificação quer da oferta formativa, quer dos públicos estudantis e docentes, incluindo ao nível do ensino superior. É provável que estas tendências evolutivas continuem a intensificar-se nos anos mais próximos, tendo em conta o efeito combinado da procura de ensino superior e da orientação genérica das políticas educativas.

Na verdade, em pesquisa anterior centrada na análise das orientações de política educativa europeia, constatámos o modo como o ensino superior constitui um setor no qual se preconiza um forte investimento, como parte da estratégia de promoção da aprendizagem ao longo da vida. Uma análise de conteúdo de 12 documentos estruturantes da política educativa europeia produzidos entre 2000 e 2006 revela que, de todos os níveis de escolaridade, o ensino superior constitui aquele em que maior ênfase é colocada (Alves, Neves e Gomes, 2010). Ainda que as orientações de política educativa emanadas da União Europeia não tenham um carácter legalmente obrigatório, encontra-se documentada a forma como aquelas orientações enformam as políticas educativas dos estados-membros (Antunes, 2010), assim como contribuem para a generalização de quadros de referência e pensamento sobre a procura e oferta educativas, nas sociedades contemporâneas.

Com efeito, o recurso aos pareceres, relatórios e perspetivas de organismos internacionais (de entre os quais a União Europeia) configura-se como uma forma de legitimação de determinadas opções políticas e tem sido “uma constante na formação social portuguesa” (N. Alves, 2006: 8), contribuindo para a difusão de um discurso sobre a educação e o seu valor no contexto das vidas dos indivíduos e das sociedades. Neste discurso, a promoção da aprendizagem ao longo da vida vem sendo apontada como um meio crucial para incrementar quer a empregabilidade individual, quer a produtividade e a competitividade económica das organizações, regiões e países, reproduzindo o que tem vindo a ser defendido nas orientações políticas da União Europeia na primeira década do século XXI.

Assim sendo, na atualidade, a continuação do aumento da procura de ensino superior é expectável num cenário de políticas educativas centradas na

promoção da aprendizagem ao longo da vida e orientadas para o cumprimento da meta estabelecida pela Comissão Europeia de, em 2020, atingir o patamar de 40% dos indivíduos com idades entre os 30 e os 34 anos terem completado o 1.º ciclo do ensino superior.

A análise de conteúdo de documentos estruturantes da política educativa europeia, a que já aludimos anteriormente, permitiu evidenciar a existência de uma tensão entre visões mais economicistas e mais humanistas dos processos e finalidades de aprendizagem ao longo da vida (Alves, Neves e Gomes, 2010). Designadamente, a visão mais economicista é particularmente significativa nos documentos de natureza mais pragmática e direcionados para a implementação das orientações políticas, enquanto nos documentos mais vocacionados para a conceptualização da ideia de aprendizagem ao longo da vida aquelas duas visões coexistem de forma mais equilibrada.

Assim sendo, poderá a procura crescente de ensino superior ser, em parte, influenciada pelas preocupações dos indivíduos com a sua inserção profissional? Num trabalho anterior, em que se inquiriram alunos que em 2003 frequentavam o 9.º e o 12.º anos de escolaridade em Lisboa, Porto e Portalegre, assinalou-se a forma como estes estudantes aderem acriticamente às premissas que estruturam os discursos sobre a educação e o trabalho, estando dispostos a investir em trajetórias escolares prolongadas para assegurar o acesso a profissões do topo da estrutura ocupacional (N. Alves, 2006). Poder-se-á traçar retrato idêntico sobre o modo como os estudantes de ensino superior optam por investir no prolongamento da escolaridade?

Reservando para a nota conclusiva o esboço de resposta a estas questões, importa, contudo, desde já sublinhar que, a verificar-se uma tal expectativa e motivação para a procura crescente de ensino superior, a mesma tem vindo a ser razoavelmente correspondida para uma grande parte dos diplomados até ao momento. Na verdade, os resultados das investigações sobre inserção profissional em Portugal e noutros países europeus indicam que, efetivamente, têm sido os diplomados de ensino superior que menos vezes e durante períodos mais curtos estão sujeitos ao desemprego, mas também evidenciam que as taxas de desemprego têm vindo a aumentar e que a precariedade de emprego afeta a grande maioria destes diplomados (M. G. Alves, 2010a). Destacam-se ainda, nos resultados das várias pesquisas, os contingentes elevados de diplomados que se manifestam bastante satisfeitos com a sua situação profissional.

Todavia, como é evidente, tal não significa a inexistência de diplomados cuja satisfação relativamente ao seu percurso profissional e/ou ao ajustamento entre formação académica e exercício de uma profissão atinja níveis muito reduzidos. Numa pesquisa recente, centrada no estudo de jovens advogados em Lisboa (Chaves, 2010), assinalam-se dois casos de desajustamento particularmente geradores de insatisfação para os seus protagonistas. Por um lado, o facto de os sujeitos entenderem que o seu trabalho é tão desinteressante que dele não conseguem extrair gratificações intrínsecas é um aspeto suscetível de originar uma avaliação negativa da sua situação profissional, enquanto, por outro lado, a ausência de obtenção de autarcia relativamente à família de origem também tende a afetar negativamente a avaliação global dos jovens advogados sobre a sua situação profissional.

Em síntese, as perspetivas vigentes que subjazem aos discursos públicos e políticos em torno da empregabilidade dos indivíduos, ao crescimento quantitativo e prolongamento no tempo das trajetórias escolares no ensino superior e às orientações de política educativa europeia centradas na aprendizagem ao longo da vida apresentam traços comuns que correspondem a visões que consideramos excessivamente economicistas, de acordo com as quais parecem ser sobretudo as necessidades e aspirações profissionais que orientam as opções dos sujeitos nas suas trajetórias enquanto estudantes de ensino superior.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é explorar em que medida a preocupação com a inserção profissional é determinante no conjunto das razões e expectativas que os indivíduos associam ao ingresso ou reingresso no ensino superior. Para tal, são mobilizados dados de diversas pesquisas empíricas realizadas em Portugal sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior, recorrendo-se também a alguns dados estatísticos recolhidos no quadro de projetos de comparação europeia.

Analisando estudos sobre a inserção profissional de diplomados de ensino superior em Portugal

Breve nota metodológica

Apesar da visibilidade social crescente dos processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior, a produção de dados empíricos sobre esta temática tem ocorrido, sobretudo, por iniciativa de responsáveis e/ou investigadores e docentes de instituições de ensino superior, escasseando informação detalhada e abrangente a nível nacional.¹ Tendo em conta este panorama, desenvolvemos recentemente um exercício de análise comparativa de estudos extensivos (baseados em inquéritos por questionário) sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior, considerando-se apenas os que concluíram uma formação inicial (essencialmente licenciatura mas também, em alguns casos, bacharelato) (M. G. Alves, 2010b). Os estudos incluídos nessa análise comparativa foram os quatro seguintes:

- *Trajcetórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados (1999-2003)*, da Universidade de Lisboa, publicado em 2005 (N. Alves, 2005);
- *Percursos de Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior Politécnico*, do Instituto Politécnico de Beja, publicado em 2005 (Saúde, 2005);
- *A Inserção Profissional dos Jovens Diplomados no Algarve entre 1999 e 2001*,² da Delegação do Algarve da Fundação da Juventude, publicado em 2004 (Geraldês e Santos, 2004);

1 Para mais informação relativamente a estudos realizados em Portugal sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior pode consultar-se Marques e Alves (2010).

2 São considerados neste estudo os diplomados da Universidade do Algarve (única instituição de ensino superior público na região), dos Institutos Superiores de Matemáticas e Gestão e de Humanidades e Tecnologias (Grupo Lusófona), do Instituto Superior de Dom Afonso III e da Escola Superior de Saúde Jean Piaget.

- *Sistemas de (Des)Emprego: Trajectórias de Inserção*, da Universidade de Aveiro, publicado em 2002 (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

No quadro do presente artigo, para além destes quatro estudos, consideram-se ainda os resultados de um inquérito por questionário aplicado, no final de 2010, a uma amostra representativa de diplomados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa que terminaram a licenciatura no ano letivo de 2004/2005.³

A inclusão deste conjunto de pesquisas foi decidida tendo em conta, por um lado, que cada um destes estudos tem a ambição de caracterizar a situação do conjunto de licenciados (e alguns bacharéis) de uma diversidade de áreas disciplinares, excluindo-se estudos centrados em apenas alguns cursos ou áreas de formação. Por outro lado, as operações de recolha de dados empíricos destes estudos foram concretizadas ao longo da última década e optaram pela inquirição de diplomados que haviam terminado os seus cursos três ou cinco anos antes, caracterizando os seus percursos pós-licenciatura.

Na reflexão que aqui se apresenta, a utilização que fazemos deste conjunto de estudos e dos dados relativos aos licenciados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa é, essencialmente, complementar e cumulativa, extraindo uma leitura abrangente sobretudo quando verificamos que os dados das várias pesquisas indiciam tendências comuns. Isto porque as possibilidades de análise comparativa dos estudos relativamente às temáticas abordadas neste texto se revelam limitadas, tendo em conta a disparidade de modalidades de pergunta e de opções de resposta, bem como a diversidade de indicadores utilizados pelos diferentes autores.

Com efeito, anteriormente optámos por nos centrar na dimensão de análise correspondente à situação profissional no momento da inquirição, considerando uma caracterização objetiva dessa situação e uma dimensão subjetiva sobre graus de satisfação com a profissão e com o modo como esta se adequa ao diploma (ver M. G. Alves, 2010b). No presente artigo, a nossa intenção é a de procurar contributos para responder à questão central já enunciada: num contexto em que os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior se apresentam cada vez mais complexos e incertos, em que medida as escolhas dos diplomados ao longo da sua trajetória académica são influenciadas por razões e considerações ligadas à sua (futura) atividade profissional? Para este objetivo, reforçamos, os dados dos estudos mobilizados apenas podem ser considerados de forma cumulativa e complementar.

Para além da informação apurada nos estudos selecionados, serão também integrados na análise alguns resultados de um projeto europeu que abrangeu 19 países e no qual foram igualmente inquiridos diplomados de ensino superior que

3 Este questionário foi elaborado no âmbito do projeto "Percursos de inserção dos licenciados: relações objectivas e subjectivas com o trabalho", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia com a referência PTDC/CS-SOC/104744/2008, e cuja equipa integra os três autores deste artigo. Os dados incluídos neste texto são pela primeira vez divulgados, encontrando-se a sua publicação global em fase de elaboração.

havam terminado a respetiva formação inicial há três a cinco anos atrás. Referimo-nos ao projeto Hegesco (“Higher Education as a Generator of Strategic Competences”) lançado em 2007, o qual inclui um estudo extensivo com uma amostra de mais de 30.000 graduados.⁴ O trabalho empírico foi desenvolvido na Lituânia, Polónia, Hungria, Eslovénia e Turquia e é compatível com os resultados do projeto Reflex (“The Flexible Professional in the Knowledge Society — New Demands on Higher Education in Europe”). Este último, abrangendo Portugal, Itália, Estónia, Holanda, Áustria, República Checa, Finlândia, Noruega, Espanha, França, Reino Unido, Alemanha, Bélgica e Japão, foi lançado em 2003 com uma amostra de cerca de 40.000 graduados. Dada a compatibilidade das metodologias e instrumentos utilizados nos dois projetos, os investigadores responsáveis indicam-nos que é legítima a comparação dos dados recolhidos em todos aqueles países europeus.

Trata-se neste texto, portanto, de realizar uma análise sustentada em dados empíricos resultantes de investigações produzidas por diferentes autores e que se reportam a vários contextos geográficos, mas que partilham entre si o facto de auscultarem os próprios diplomados sobre as suas trajetórias e representações, através de questionários lançados durante a última década. Resta indicar que a apresentação de dados é orientada por quatro subquestões, organizadas seguindo uma lógica cronológica, que visam contribuir para responder à questão central, designadamente: “porquê ingressar no ensino superior?”, “quem trabalha e porquê durante o percurso académico inicial?”, “porquê regressar ao ensino superior depois da formação inicial?” e “que avaliação fazem os diplomados da sua formação académica?”.

Porquê ingressar no ensino superior?

Em quatro dos cinco estudos portugueses que estamos a considerar, os inquiridos foram interrogados sobre as razões que estão na base da sua opção de ingresso no ensino superior para realizar licenciatura ou bacharelato. Por um lado, sublinhe-se que a informação assim recolhida corresponde a uma (re)construção dos inquiridos — diplomados há já três ou cinco anos — relativamente às razões de ingresso no ensino superior num momento já longínquo das suas trajetórias. Por outro lado, sublinhe-se que as opções de resposta nos quatro estudos considerados não são coincidentes, e ainda que, no caso de Aveiro, não existe nenhuma opção que remeta para o gosto e/ou interesse pelo aprofundamento do conhecimento permitido pelo ensino superior.

Assim, quando no caso de Aveiro são analisadas as razões indicadas pelos diplomados, os autores concluem que as mesmas se caracterizam “por um elevado pragmatismo [...] em que as questões do emprego e da sua rendibilidade foram determinantes” (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002: 29). Verifica-se que são duas as respostas que reúnem mais consenso: “era a forma mais certa de vir a ter um

4 Relatórios do projeto e mais informação disponíveis em: <http://www.hegesco.org/> (último acesso em 20/11/2011).

emprego bem remunerado" (32,2%) e "era a forma mais segura de obter um emprego" (31,6%), obtendo valores residuais "o prestígio social associado à posse de um diploma" (2,5%), "a abundância de emprego na área de formação" (2,4%), "pressão familiar" (1,6%), "procurei mas não encontrei emprego após o 12.º ano" (0,2%).⁵

Já no caso do Algarve, de entre as motivações para ingressar no ensino superior sublinha-se a "vontade de enriquecer a formação pessoal e intelectual" (26%), a "possibilidade de vir a desempenhar a profissão desejada" (21%), o "acréscimo das possibilidades de encontrar emprego" (17%), o facto de tal ingresso "aumentar as possibilidades de encontrar emprego bem remunerado" (17%) ou de permitir "progredir na carreira profissional" (14%). Outras opções de resposta obtiveram valores extremamente reduzidos, como a "família sempre esperou que fizesse um curso de ensino superior" (3%), "os amigos também se candidataram ao ensino superior" (1%) e "ascender socialmente" (1%).

Em Beja, as razões que reúnem respostas de mais de um quarto dos inquiridos (neste caso com uma opção de escolha múltipla) são as seguintes: "por ser um curso que permitia desempenhar uma profissão que o realizasse pessoalmente" (59,5%), "por sentir vocação para as profissões a que o curso habilita" (56,3%), "por ser um curso que permite aquisição de conhecimentos na sua área de interesse" (56,5%), "por ser um curso que permite desempenhar uma profissão útil" (35,3%), "por ser um curso com várias saídas profissionais" (33,1%), "por ser um curso para o qual tinha média suficiente para entrar" (26,6%). As restantes opções de resposta obtêm valores abaixo dos 25%, em muitos casos com uma expressão residual.

O questionário aplicado aos licenciados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa contempla também uma pergunta sobre a mesma temática, ainda que utilizando indicadores e escalas de medida diferentes. Neste caso, pretendia-se saber a importância, medida numa escala de 1 (nada importante) a 10 (muitíssimo importante), que os inquiridos atribuíam a um conjunto de motivos para ingressar no ensino superior. Os quatro motivos a que os licenciados destas duas universidades atribuem mais importância são reveladores da conciliação de duas lógicas: uma mais pragmática e orientada para o mercado de trabalho; outra mais hedonista e orientada para a realização pessoal. "Acreditava que aumentava as possibilidades de desempenhar a profissão desejada" (9,39, desvio-padrão = 3,384) é o motivo a que os inquiridos atribuem maior importância, seguido de "Contribuía para o meu desenvolvimento intelectual" (9,09, desvio-padrão = 3,099), "Acreditava que aumentava as possibilidades de encontrar um emprego" (8,39, desvio-padrão = 4,538) e "Acreditava que teria mais hipóteses de progredir na carreira profissional" (8,22, desvio-padrão = 3,398). Tal como se verifica com os licenciados da Universidade do Algarve, os motivos a que os inquiridos atribuem menor importância são a influência dos amigos ("Porque os meus amigos também

5 Para além destas, a opção de resposta "outro motivo" é escolhida por 29,2% dos inquiridos, mas nada é dito no relatório sobre este resultado ou sobre as razões que possam ser incluídas neste "outro motivo". Estarão estas relacionadas com o gosto e/ou interesse pelo aprofundamento de conhecimento que reúnem grande número de escolhas por parte dos inquiridos no Algarve e em Beja?

se candidataram ao ensino superior”: 3,65, desvio-padrão = 2,379) e da família (“Porque a minha família sempre desejou que fizesse um curso superior”: 5,31, desvio-padrão = 4,091).

Em síntese, as razões ligadas ao exercício de uma atividade profissional, designadamente o valor do diploma para a obtenção de um emprego, têm um destaque significativo para ingressar no ensino superior. Não obstante, nos casos em que as opções de resposta incluem aspetos relacionados com o “gosto ou o interesse pelo estudo” ou com o “aprofundamento de conhecimentos” ou com o “desenvolvimento intelectual”, estas são objeto de escolha por um número igualmente elevado de inquiridos.

Quem trabalha e porquê durante o percurso académico inicial?

No plano internacional, especialmente na América do Norte, mas também em alguns países europeus, é relativamente frequente que os jovens exerçam uma atividade profissional durante o período em que completam a sua formação inicial no ensino superior, mas esta prática tem sido menos expressiva em Portugal. Com base em dados do projeto europeu Hegesco, é possível observar que a percentagem de estudantes portugueses que tiveram experiências de trabalho durante a frequência do ensino superior é inferior à percentagem que se verifica em média nos países europeus, seja no caso de trabalhos relacionados com a área de estudo no ensino superior (27,1% em Portugal e 43,2% na média europeia), seja no caso de atividades profissionais que com ela apresentam menos afinidades (30,1% em Portugal e 49,5% na média europeia).

Tendo em conta que algumas pesquisas documentam o contributo dessas experiências de trabalho, durante a frequência académica, para facilitar o processo de inserção profissional após a conclusão da formação inicial (Marques, 2010), mesmo quando essas práticas nada têm a ver com a área de atividade económica em que os sujeitos irão ingressar posteriormente (M. G. Alves, 2007), importa compreender melhor essa orientação comparativamente baixa para o contacto com o mercado de trabalho durante a formação. Que conjunto de razões volitivas, mas também que condicionantes do mercado de trabalho ou do sistema escolar serão responsáveis por estes resultados?

Ora, no estudo realizado na Universidade de Lisboa (N. Alves, 2005) é interessante constatar que ainda que 63% dos inquiridos nunca tenham tido uma atividade remunerada durante a frequência do curso universitário sendo “estudantes a tempo inteiro”, os restantes 37% distribuem-se pelas categorias “estudantes-trabalhadores” (24,9%) e “trabalhadores-estudantes” (12,1%). Os primeiros correspondem a todos os que exercem uma atividade remunerada a tempo parcial durante o curso, enquanto os segundos são aqueles cuja atividade profissional foi exercida a tempo inteiro.

Refere-se no relatório deste estudo que “estas três categorias de diplomados apresentam algumas características sociográficas que lhes conferem uma identidade própria e que corroboram a ideia de estarmos perante grupos sociologicamente

distintos” (N. Alves, 2005: 21). Designadamente, a conciliação da frequência académica com uma atividade profissional é mais comum entre os estudantes do sexo masculino; a percentagem de trabalhadores estudantes aumenta à medida que diminui o nível de escolaridade dos seus pais e a percentagem de estudantes a tempo inteiro é mais elevada nos grupos em que os pais são mais escolarizados; os estudantes a tempo inteiro tendem a ser mais novos (a idade média situa-se nos 26,8 anos) sendo os trabalhadores estudantes os mais velhos (em média 36,5 anos) e situando-se numa posição intermédia os estudantes que trabalharam (28,1 anos).

Há também variações consoante a área disciplinar, constatando-se que num extremo é em Medicina, Bioquímica e Farmácia que os estudantes a tempo inteiro são largamente maioritários. No extremo oposto, nos cursos de Geografia, História e Ciências de Educação, mais de um quarto dos diplomados exerceu uma atividade profissional a tempo inteiro durante a licenciatura. Em situação intermédia, constatou-se que mais de um em cada três diplomados teve um emprego a tempo parcial enquanto estudante de Filosofia, Pintura e Escultura, Design, Engenharias ou Informática.

Os dados mais recentes relativos à Universidade de Lisboa e à Universidade Nova de Lisboa parecem confirmar uma ligeira alteração no perfil dos licenciados, patente na diminuição dos estudantes a tempo inteiro e no consequente aumento daqueles que conciliaram os estudos com o exercício de uma atividade remunerada (ainda que nalguns casos exercida raramente). Quando inquiridos sobre se, durante o curso, desenvolveram algum trabalho, mesmo que pontual, ganhando com isso algum dinheiro, 54,1% dos licenciados responde negativamente, pertencendo, por isso à categoria dos “estudantes a tempo inteiro”. Entre os restantes (45,9%), um grupo de 11,7% foram estudantes que sempre trabalharam, enquanto 34,2% foram estudantes que exerceram uma atividade remunerada de uma forma não continuada.

Nos restantes estudos esta temática não é objeto, de modo algum, do mesmo grau de aprofundamento. Apenas é referido no estudo na Universidade de Aveiro que 15,8% dos estudantes exerceram uma atividade profissional no último ano do curso, registando-se os contingentes mais elevados nas licenciaturas em Design, em Ensino de Música, em Planeamento Regional e Urbano e em Engenharia Geológica. Adicionalmente, verifica-se igualmente que são os mais novos quem menos trabalha durante o curso (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

Globalmente, constata-se que o exercício de uma atividade profissional durante a formação inicial no ensino superior parece ser menos frequente em Portugal do que na média dos países europeus, tanto quando essa atividade está relacionada com o curso como quando não é esse o caso. Apesar de se tratar de um fenómeno que pouca atenção tem merecido por parte da comunidade científica portuguesa, não é de excluir a hipótese de que a reduzida presença no ensino superior de indivíduos que conciliam o ofício de estudante com o exercício de uma atividade remunerada esteja relacionada com os modelos de organização dos estabelecimentos do ensino superior. Com efeito, a escassez de ofertas em regime pós-laboral e a pouca difusão do estatuto de estudante a tempo parcial podem ser algumas das razões explicativas para a reduzida presença deste grupo específico de estudantes.

Acresce, ainda, que os dados apresentados referentes à Universidade de Lisboa permitem colocar a hipótese de que se encontrem em maior número, entre os estudantes que trabalham durante a formação académica, indivíduos do sexo masculino, com idades mais elevadas e provenientes de famílias com menores níveis de escolaridade. Muito provavelmente, se tivermos em conta a composição social dos cursos onde esse envolvimento com o mercado de trabalho é maior, podemos acrescentar a hipótese de que este último tenderá a ser tanto mais intenso quanto mais descapitalizados forem os agregados de origem. Tudo indicia, portanto, que o ingresso no mercado de trabalho, ainda durante o percurso estudantil no ensino superior, esteja associado a situações de privação económica desses mesmos agregados, embora não nos seja possível, naturalmente, determinar o peso explicativo deste último factor.

Porquê regressar ao ensino superior depois da formação inicial?

Em quatro dos estudos considerados, constata-se que um grupo significativo de diplomados pretende regressar ao ensino superior em algum momento da sua trajetória futura ou até já continuou estes estudos depois da conclusão da formação académica inicial. Tal não nos surpreende, sabendo que a procura de cursos de pós-graduação, mestrado e doutoramento tem estado em progressivo aumento nas últimas décadas.

Alguns dados estatísticos recolhidos a nível europeu (Eurobarómetro, 2009)⁶ indicam que os cidadãos europeus demonstram um interesse crescente em ingressar no ensino superior ao nível dos 2.º e 3.º ciclos. Tal é particularmente significativo no caso dos que frequentam formação inicial, pois 75% dos estudantes de 1.º ciclo afirmam que querem continuar em seguida para o 2.º ciclo (50%) ou encontrar trabalho e continuar a estudar a tempo parcial no ensino superior (25%). Quanto aos estudantes que frequentam o 2.º ciclo, quase metade (42%) têm planos para ingressar em pós-graduações, enquanto também quase metade (44%) não têm esses planos e 14% estão indecisos.

Relativamente aos estudos portugueses que temos estado a considerar, encontramos também contingentes significativos de diplomados que já reingressaram no ensino superior ou que pretendem fazê-lo no futuro, embora se assinalem variações entre regiões do país.

No caso da Universidade de Lisboa, assinala-se que quase metade dos diplomados se inscreveram num programa de pós-graduação (46,5%) e mais de metade estão dispostos a fazê-lo no futuro (59,8%).⁷ Os cursos de pós-graduação e os mestrados são as formações que atraem maior número de licenciados.

6 Pesquisa realizada pela Comissão Europeia tendo como população-alvo os estudantes de ensino superior de 31 países (os 27 estados-membros da União Europeia e ainda a Croácia, Islândia, Noruega e Turquia). Neste âmbito foram inquiridos 15.000 estudantes em instituições de ensino superior. Mais informação em: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf (último acesso em 20/11/2011).

7 Entre estes estão alguns que já frequentaram ou frequentam pós-graduação mas que estão dispostos ainda a inscrever-se numa outra.

No que se refere à Universidade de Aveiro, a percentagem de diplomados que já continuaram os seus estudos académicos é de cerca de metade (23,8%) relativamente ao que se verifica entre os diplomados lisboetas. Adicionalmente, assinala-se que este valor é inferior em 5% ao que se havia verificado na inquirição anterior (diplomados que terminaram entre 1984/85 e 1994/95), o que é considerado surpreendente pelos autores do trabalho (Martins, Arroteia e Gonçalves, 2002).

No caso do estudo realizado no Algarve, um contingente com dimensão semelhante (22% dos diplomados) ao que se regista em Aveiro e inferior ao de Lisboa, está a frequentar ou já frequentou cursos de pós-graduação, mestrado ou doutoramento. Este dado é apontado, pelos autores do trabalho, como a expressão de uma tendência crescente de prolongamento dos percursos estudantis no ensino superior (Geraldês e Santos, 2004).

Os dados do questionário aos licenciados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa vêm confirmar o maior investimento destes graduados no que se convencionou chamar aprendizagem ao longo da vida: 43,3% concluíram uma formação pós-graduada; 24,4% estavam, no momento da inquirição, a frequentar este tipo de formação, enquanto 67,7% pensavam vir a frequentar no futuro.

Apesar dos importantes limites que se colocam à análise comparada dos resultados destes estudos, convirá destacar os contrastes verificados, que poderão explicar-se em parte pelo facto de em Lisboa existirem mais ofertas formativas e instituições de ensino superior. No entanto, o aspeto que mais importa sublinhar, quer porque pode ser assumido com maior segurança, quer porque converge diretamente com os propósitos do artigo, diz respeito às razões predominantemente apontadas pelos sujeitos para continuarem o seu percurso académico. Com efeito, no que respeita a esta matéria, os apuramentos realizados parecem apontar num sentido comum.

No caso do Algarve, trata-se de “aprofundar conhecimentos para melhor desempenhar a profissão” (33%), “sempre fez parte dos projetos continuar a estudar depois de terminar a licenciatura/bacharelato” (20%), “aumentar as oportunidades de emprego” (19%), “progredir na carreira” (17%). Têm valores residuais as opções “foi uma alternativa ao desemprego” (7%), “foi uma forma de romper com a rotina” (3%) ou “outra” (1%).

No estudo realizado em Aveiro, conclui-se que “os motivos apontados pelos indivíduos para a continuação dos estudos contrariam, de certa maneira, o pressuposto de que esse seria um meio de ocupar de forma rentável o período moratório até conseguir um emprego ou o emprego desejado” (Martins, Arroteia e Gonçalves, 2002: 36). E isto porque, para os sujeitos, tratou-se de: “senti necessidade de aprofundar os conhecimentos para melhor desempenhar a profissão” (31%), “sempre fez parte dos meus planos prosseguir estudos” (31%) e, menos expressivamente, “era uma condição para progredir na carreira” (15,7%), “foi uma alternativa ao desemprego” (8,2%), “era uma condição para obter um emprego bem remunerado” (3,2%), “era uma condição para encontrar emprego” (2,5%) e “outra” (8,5%).

Relativamente aos diplomados da Universidade de Lisboa destaca-se, tal como nos outros dois estudos, a razão “senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão” (34,5%), seguindo-se “sempre

fez parte dos meus projetos continuar a estudar" (25,4%), "foi uma forma de aumentar as oportunidades de emprego" (23,9%) e, mais residualmente, "era uma condição para progredir na carreira" (9,7%), "foi uma alternativa ao desemprego" (4,8%) e "para romper com a rotina" (1,7%).

Em síntese, a dinâmica de procura de formação pós-graduada parece ser mais marcante no caso dos diplomados das universidades situadas em Lisboa, por comparação com os que terminaram na Universidade de Aveiro e nas instituições de ensino superior algarvias. Não obstante, as razões mais referidas para o fazer são semelhantes nos vários estudos, relacionando-se com o exercício do trabalho e com o aprofundamento de conhecimentos necessários ao desempenho da profissão, bem como com a continuação de estudos que os sujeitos entendem como "sempre tendo feito parte dos seus projetos de vida".

Que avaliação da formação académica fazem os diplomados?

Os dados analisados revelam que os graus de satisfação dos diplomados com a formação académica são, de um modo geral, bastante elevados, e que a mesma é avaliada como contribuindo de diversas formas para desenvolver capacidades e conhecimentos.

Na Universidade de Lisboa, mais de 75% dos diplomados afirmam que o curso que frequentaram contribuiu bastante ou mesmo muito para "desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo" (85,7%), "dominar os fundamentos do respetivo campo de estudos" (79,9%), "desenvolver capacidades de análise e de síntese" (78,4%) e "desenvolver o interesse pelo prosseguimento de estudos" (75,8%). Ligeiramente inferiores, mas ainda assim maioritárias, são as respostas "desenvolver o sentido crítico" (74,4%), "desenvolver a capacidade de autonomia" (73,7%) e "desenvolver a capacidade de expressão" (63,7%). Não obstante, assinala-se neste estudo que a visão destes diplomados é mais crítica do que a dos colegas inquiridos cinco anos antes (licenciados que terminaram os cursos entre 1999 e 2003), que patenteavam um maior nível de satisfação nestas diferentes dimensões.

No mesmo estudo, uma outra pergunta solicitava a avaliação dos respondentes sobre aspetos aí apresentados como remetendo para a preparação para a vida ativa. Neste domínio, constata-se que mais de metade dos licenciados consideram que o curso pouco ou nada os preparou para "explorar as oportunidades de emprego" (70,9%), "para se integrar na vida ativa" (59,9%) e para "progredir na carreira" (58,4%), ou seja, identificam dificuldade em lidar com as dinâmicas de funcionamento do mercado de trabalho. Porém, indicadores relacionados com capacidades mobilizadas na atividade profissional, como "capacidade para resolver problemas concretos de trabalho" e "capacidade para resolver problemas", registam uma apreciação de muito ou bastante desenvolvidos, respetivamente com 60,4% e 60,3%.

Em Aveiro, a análise da opinião dos inquiridos sobre a universidade e a formação académica frequentada permite agrupar os indicadores em três grandes grupos. No primeiro, que reúne as avaliações mais positivas, encontram-se "a formação na UA facilitou o encontrar de emprego", "a aprendizagem feita na UA facilitou a

integração e consolidação no emprego”, “as componentes teóricas são bastante desenvolvidas”, “a formação adquirida na UA permitiu o desempenho de tarefas profissionais” e a “formação adquirida na UA permitiu a introdução de alterações inovadoras no desempenho das atividades profissionais”. No grupo com avaliações intermédias, estão incluídos os seguintes aspetos: “a UA interferiu, de alguma forma, na sua situação face ao emprego”, “a aprendizagem feita na UA está articulada com a vida ativa”, “as componentes práticas são bastante desenvolvidas” e “existe uma boa articulação entre a teoria e a prática”. Por último, deparamos com o item “para arranjar o primeiro emprego houve interferência de algum órgão da UA”, que não apenas teve uma apreciação negativa, como também bastante consensual no conjunto dos respondentes, ao contrário dos outros indicadores.⁸

Em Beja a maioria dos diplomados afirma-se satisfeita (71,2%) ou mesmo totalmente satisfeita (13,3%) com o curso frequentado, contando-se 12% de insatisfeitos e 3,6% de totalmente insatisfeitos. Não obstante, refere-se no relatório que a opinião maioritária apontou para a necessidade de ser atribuída maior relevância a dimensões como a realização de atividades extracurriculares, a atualização de programas e conteúdos, a relevância dos conteúdos, a articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas e a componente prática.⁹

Convidados a realizar a avaliação do curso frequentado identificando as suas lacunas e insuficiências, os inquiridos destacaram: a componente prática insuficiente (19%), a desadequação das disciplinas à realidade empresarial/organizacional (12%), a inexistência de algumas disciplinas relevantes (12%), a fraca ligação com o meio empresarial/organizacional (11%), a inexistência de variantes de especialização (10%), o número insuficiente de seminários no âmbito das disciplinas (10%) e a falta de articulação entre os programas das diferentes disciplinas (9%).

No caso dos licenciados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa, pediu-se aos inquiridos que indicassem de que forma a formação académica contribuiu para desenvolver um conjunto de capacidades, utilizando uma escala entre 1 (nada) e 10 (muito). As capacidades mais desenvolvidas, na perceção dos inquiridos, são: o pensamento crítico (média = 8,15, desvio-padrão = 1,570), a capacidade de comunicação oral e escrita (média = 7,92, desvio-padrão = 1,599), de tomar decisões (média = 7,35, desvio-padrão = 1,739), de dominar técnicas e tecnologias (média = 7,20, desvio-padrão = 2,099), de planeamento (média = 7,20, desvio-padrão = 1,747), de trabalhar em equipa (média = 6,88, desvio-padrão = 3,593). O contributo da formação académica é menor, segundo os inquiridos, quando o que está em causa são as capacidades de liderança (média = 6,39, desvio-padrão = 1,978), de comunicação oral e escrita noutra língua (média = 6,01, desvio-padrão = 5,722) e de negociação (média = 5,95, desvio-padrão = 3,623)

Globalmente, mais de metade (62,9%) dos diplomados da Universidade de Lisboa afirmam que se voltassem atrás inscrever-se-iam no mesmo curso, alguns

8 Não se referem valores percentuais das várias opções de resposta porque os mesmos não são disponibilizados no relatório do estudo.

9 Não se referem valores percentuais neste conjunto de dados porque os mesmos não são disponibilizados no relatório do estudo.

(34,8%) inscreviam-se noutra curso e só um grupo residual (2,3%) não se inscrevia em curso nenhum. A mesma tendência se verifica entre os diplomados do Algarve, pois também mais de metade (58,5%) escolheriam o mesmo curso e estabelecimento, 15,6% outro curso e outro estabelecimento, 13,7% outro curso mas o mesmo estabelecimento, 9,2% o mesmo curso mas outro estabelecimento e 2,3% não se inscreviam em nenhum curso superior. Questionados sobre a “imagem com que ficou do estabelecimento de ensino frequentado”, a “imagem com que ficou do curso em que se diplomou” e a “imagem com que ficou da qualidade de ensino”, classificam em larga maioria (mais de 50% das respostas) os dois primeiros aspetos como “bons” e o último como “razoável”. Parece constituir também um indício de avaliação positiva, o facto de as respostas dos licenciados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa apontarem para que uma clara maioria dos inquiridos voltaria a escolher o mesmo curso (69,3%) e o mesmo estabelecimento de ensino (84,9%).

A consideração de dados de comparação europeia, recolhidos no quadro do projeto Hegesco já anteriormente referenciado, revela que a satisfação da maioria dos diplomados relativamente aos estudos no ensino superior não é uma especificidade portuguesa. De facto, na média europeia mais de metade (59%) indica que escolheria o mesmo curso e o mesmo estabelecimento de ensino se tivesse de escolher novamente. O valor obtido em Portugal (55,4%) coloca o nível de satisfação global dos diplomados do nosso país abaixo da média europeia e no grupo dos cinco menos satisfeitos, sendo a Turquia, a Lituânia, a Espanha e a Estónia os quatro países em que os graus de satisfação são inferiores.

Os resultados deste projeto permitem, ainda, através de um outro conjunto de perguntas, analisar quais os contributos da formação académica em diversas dimensões. Destaca-se que os inquiridos valorizam especialmente o modo como o curso de ensino superior constitui uma boa base para o desenvolvimento pessoal (67,4% na média europeia e 76,2% em Portugal), sendo o contributo do curso valorizado por mais de metade dos inquiridos enquanto base para aprender mais na profissão (57,6% na média europeia e 69,2% em Portugal), para iniciar uma atividade profissional (54,9% na média europeia e 66,6% em Portugal) ou para desenvolver uma carreira futura (52% na média europeia e 61,2% em Portugal). Os aspetos menos valorizados correspondem ao curso como contributo para o desempenho das tarefas profissionais atuais (49,4% na média europeia e 63,7% em Portugal) e para o desenvolvimento de capacidades de empreendedorismo (21,5% na média europeia e 31,8% em Portugal).

Em síntese, a informação empírica que temos vindo a analisar indicia que os níveis de satisfação dos diplomados com a formação académica são bastante elevados, sendo notório que a maioria afirma que se pudesse recuar no tempo se inscreveria no mesmo curso e instituição, ao passo que são residuais os grupos que se inclinam para a não frequência do ensino superior. Contudo, no plano europeu os níveis de satisfação expressos pelos diplomados portugueses são inferiores aos que se registam na maior parte dos países.

A diversidade de modalidades de perguntas e opções de resposta presentes nos vários estudos, no que respeita à avaliação mais detalhada da satisfação com a

formação académica, dificulta enormemente a sistematização dos resultados dos estudos. No entanto, as avaliações tendem a ser claramente mais positivas do que é comum presumir-se, ainda que alguns aspetos referentes à componente prática da formação e à capacidade dos indivíduos para estabelecer relações com mecanismos e dinâmicas do mercado de trabalho tendam a ser objeto de uma avaliação ligeiramente menos positiva.

Nota conclusiva

Recorde-se a interrogação central que orienta a reflexão que se procurou produzir neste texto: no cenário atual em que os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior são cada vez mais complexos e incertos, em que medida as escolhas dos diplomados ao longo da sua trajetória académica são influenciadas por razões e considerações ligadas à sua (futura) atividade profissional?

Como afirmámos anteriormente, trata-se, em nosso entender, de uma questão relevante na sociedade contemporânea, no sentido em que entre os pontos de partida deste artigo se destacou, precisamente, a ideia de que o ensino superior constitui um setor que é objeto de um investimento significativo no quadro das orientações políticas centradas na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Adicionalmente, sublinhou-se que o ensino superior tem sido também alvo de uma procura estudantil crescente, ainda que as trajetórias de inserção profissional dos diplomados se apresentem cada vez mais incertas e complexas.

Os dados empíricos sistematizados neste texto permitem, no seu conjunto, identificar alguns contributos de resposta para a questão orientadora. Por um lado, evidenciam que para explicar o ingresso no ensino superior, seja em formação inicial seja em formações pós-graduadas, os indivíduos apontam razões diversas. Algumas estão relacionadas com projetos e aspirações profissionais, mas outras correspondem a expectativas centradas no desenvolvimento de conhecimentos e no gosto pela aprendizagem, sendo todas estas razões muito escolhidas pelos inquiridos. Estes resultados são consistentes com os que obtivemos numa pesquisa centrada no caso de mestres e doutores (M. G. Alves, 2009), em que se concluiu que mais do que uma estratégia para fazer face ao desemprego e/ou à precariedade do emprego, a opção de continuar o percurso estudantil no ensino superior é apresentada pelos graduados como um meio para desenvolver conhecimentos e competências, alguns dos quais permitem desempenhar melhor as suas atividades profissionais.

Por outro lado, os dados empíricos sistematizados neste texto permitem evidenciar que o exercício de uma atividade profissional enquanto se estuda no ensino superior é (ainda?) pouco frequente em Portugal, colocando-se a hipótese de que aqueles que trabalham o fazem sobretudo como resultado de constrangimentos que se colocam à frequência deste nível de ensino numa idade mais jovem ou por grupos sociais com menores recursos, mais do que como uma estratégia intencional de articular percurso profissional com percurso académico. Estará este cenário em alteração face às mudanças associadas ao Processo de Bolonha e tendo em conta o contexto de recessão económica?

Por outro lado ainda, a análise de dados revela que os diplomados tendem a manifestar-se bastante satisfeitos com o seu percurso e formação académica, sendo muito poucos aqueles que indicam que não frequentariam o ensino superior caso tivessem de escolher novamente. Estes níveis de satisfação atingem valores mais elevados na generalidade dos países europeus do que os que se registam em Portugal. Contudo, note-se que entre os aspetos menos apreciados na avaliação da formação académica, os diplomados apontam a articulação desta com os contextos organizacionais e profissionais, bem como as componentes práticas dessa formação. No extremo oposto, são muito valorizados os contributos da formação académica para o desenvolvimento pessoal, para a formação teórica e para o desenvolvimento de vários conhecimentos e competências, alguns dos quais necessários ao desempenho das atividades profissionais.

Globalmente, os dados e reflexões apresentadas permitem constatar a insuficiência de perspetivas, frequentemente subjacentes aos discursos públicos e políticos, que postulam a linearidade das articulações entre educação e trabalho/emprego, sugerindo, por exemplo, que o investimento e opções dos diplomados no ensino superior se orientam, exclusiva ou predominantemente, por razões que se relacionam com a inserção profissional. Com efeito, neste texto reúnem-se evidências empíricas que contribuem para questionar aquelas interpretações lineares das relações entre educação, trabalho e emprego, ilustrando a sua complexidade.

Sugere-se, por exemplo, que quer a decisão de frequentar formação inicial no ensino superior, quer a opção de a ele regressar no decorrer das trajetórias de vida dos sujeitos não são simplesmente alternativas ao desemprego, como por vezes se sugere nos discursos correntes. Essas decisões e opções correspondem, genericamente, a motivações para o alargamento de conhecimento e/ou enriquecimento intelectual que os sujeitos consideram intrínsecas a si, as quais se entrelaçam com a procura de aprofundar conhecimentos que lhes permitam desempenhar melhor a sua profissão. Também a título de exemplo, refira-se que a conciliação entre o ofício de estudante e o exercício de uma atividade remunerada durante a formação inicial não é maioritária, sobretudo no caso português. Contudo, ficam por esclarecer as razões que estão na origem da reduzida expressão que este público estudantil tem no contexto do ensino superior em Portugal e também se questiona em que medida esta situação poderá estar a ser alterada na atual conjuntura.

Assim sendo, consideramos que a reflexão produzida neste artigo não permite apoiar a ideia de que os diplomados de ensino superior sejam orientados na sua escolha de ingresso nesse nível de ensino por opções quase exclusivamente instrumentais, de carácter economicista, centradas na inserção no mercado de trabalho e, dentro deste, pela “conquista” de posições económica e estatutariamente destacadas. A valorização dos aspetos intrínsecos, tanto ao nível escolar quanto do próprio emprego, tem, de resto, sido por nós salientada (Chaves, 2007; 2010; Chaves e Morais, 2008; Morais, Chaves e Batista, 2010; N. Alves, 2009; M. G. Alves, 2009), na senda de outros autores que já a haviam destacado (Baudelot e Gollac, 2003; Cabral, Vala e Freire, 2000; Freire, 2000; Pais, 1998; Twenge e outros, 2010), embora, em bom rigor, continue a ser tendencialmente descurada na análise sociológica, mas mais

ainda nas pré-noções de senso comum acerca das razões de frequência do ensino superior e das relações dos indivíduos com o trabalho remunerado.

Não obstante, é obviamente necessário manter estas afirmações conclusivas sob vigilância crítica, confrontando-as com resultados de pesquisa empírica porventura mais extensiva, bem como (re)analizando-as no futuro. As modificações na oferta formativa entretanto introduzidas na sequência do Processo de Bolonha, bem como as profundas transformações económicas que marcam a atualidade e que têm consequências significativas nas dinâmicas dos mercados e contextos profissionais, não deixarão de afetar o modo como se estruturam as trajetórias académicas e profissionais e as expectativas e aspirações relativamente ao ensino superior nas sociedades contemporâneas.

Referências bibliográficas

- Alves, Mariana Gaio (2007), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior Numa Perspectiva Educativa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Alves, Mariana Gaio (2009), "Ensino superior, trabalho e emprego na sociedade de risco: um olhar sobre o caso de mestres e doutores", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 107-124.
- Alves, Mariana Gaio (2010a), "A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção", em Ana Paula Marques e Mariana Gaio Alves (orgs.), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)Configurações Teóricas e Empíricas*, Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Alves, Mariana Gaio (2010b), "Ensino superior e inserção profissional: uma análise comparativa de percursos de licenciados", *Configurações*, 7, pp. 47-64.
- Alves, Mariana Gaio, Cláudia Neves, e Elisabete Xavier Gomes (2010), "Lifelong learning: conceptualizations in European educational policy documents", *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 332-344.
- Alves, Natália (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados (1999-2003)*, Lisboa, Universidade de Lisboa, DST — Divisão de Planeamento e Gestão.
- Alves, Natália (2006), *Socialização Escolar e Profissional dos Jovens. Projectos, Estratégias e Representações*, Lisboa, Educa.
- Alves, Natália (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Alves, Natália (2009), *Inserção profissional e Formas Identitárias*, Lisboa, Educa/UI&DCE.
- Antunes, Fátima (2010), "Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: outra mudança faz de mor espanto, que não se muda", em Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias. Tensões e Ambiguidades nos Discursos e nas Práticas de Estados, Instituições e Indivíduos*, Caparica, UIED/FCT-UNL.
- Baudelot, Christian, e Michel Gollac (2003), *Travailler pour Être Heureux. Le Bonheur et le Travail en France*, Paris, Fayard.
- Cabral, Manuel Vilaverde, Jorge Vala, e João Freire (orgs.) (2000), *Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

- Chaves, Miguel (2007), "A inserção profissional dos diplomados em Portugal", *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), 6, pp. 2-3 (2.^a edição).
- Chaves, Miguel (2010), *Confrontos com o Trabalho entre Jovens Advogados. As Novas Configurações da Inserção Profissional*, Lisboa, Imprensa Ciências Sociais.
- Chaves, Miguel, e César Morais (2008), *Relatório sobre o Percurso dos Licenciados da FCSH-UNL que Concluíram os Cursos no Ano 2002*, Lisboa, FCSH-UNL.
- Eurobarómetro (2009), *Students and Higher Education Reform – Survey among Students in Higher Education Institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Analytical Report*. European Commission, disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf (último acesso em 20/11/2011).
- Freire, João (coord.) (2000), *Atitudes Face ao Emprego, Trabalho e Tempo Livre. Os Processos de Motivação para o Trabalho*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Geraldes, Maria, e Paulo Santos (coords.) (2004), *A Inserção Profissional dos Jovens Diplomados no Algarve entre 1999-2001*, Faro, Fundação da Juventude, Delegação do Algarve.
- Gonçalves, Manuela, (2007), *Educação, Trabalho e Família. Trajectórias de Diplomados Universitários*, Aveiro, Universidade de Aveiro, tese de doutoramento.
- Marques, Ana Paula (2006), *Entre o Diploma e o Emprego. A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros*, Porto, Edições Afrontamento.
- Marques, Ana Paula (2010), "Perspectivar a inserção profissional de graduados no contexto internacional", em Ana Paula Marques, e Mariana Gaio Alves (orgs.), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)Configurações Teóricas e Empíricas*, Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Marques, Ana Paula, e Mariana Gaio Alves (orgs.) (2010), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)Configurações Teóricas e Empíricas*, Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Martins, António Maria, Jorge Carvalho Arroiteia, e Maria Manuela Gonçalves (2002), *Sistemas de (Des)Emprego. Trajectórias de Inserção*, Aveiro, Edição Universidade de Aveiro.
- Morais, C., M. Chaves, e S. Batista (2010), "Notas sobre o estudo da precariedade e dos confrontos subjectivos com a precariedade entre os diplomados de uma faculdade de ciências sociais e humanas", em Ana Paula Marques e Mariana Gaio Alves (orgs.), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)Configurações Teóricas e Empíricas*, Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Pais, José Machado (org.) (1998), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude.
- Saúde, Sandra (2005), *Percursos de Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior Politécnico*, Beja, Instituto Politécnico de Beja.
- Saúde, Sandra (2008), *Empregabilidade e Percursos de Inserção Profissional. Os Diplomados no Ensino Superior Politécnico*, Faro, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, tese de doutoramento (policopiado).
- Twenge, J., S. Campbell, B. Hoffman, e C. Lance (2010), "Generational differences in work values: leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing", *Journal of Management*, 36 (5), pp. 1117-1142.

Mariana Gaio Alves. UIED, FCT, Universidade Nova de Lisboa.
E-mail: mga@fct.unl.pt

Natália Alves. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
E-mail: nalves@ie.ul.pt

Miguel Chaves. Cesnova, FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
E-mail: clmsa@fcs.unl.pt

Resumo/ abstract/ résumé/ resumen

*Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior:
um ponto de partida para uma temática em aberto*

O artigo organiza-se em torno de uma questão central: no cenário atual, em que os processos de inserção profissional de diplomados de ensino superior são cada vez mais complexos e incertos, em que medida as escolhas dos diplomados ao longo da sua trajetória académica são influenciadas por razões e considerações ligadas à sua (futura) atividade profissional? Na primeira parte, esta interrogação é fundamentada e explicitada tendo em conta os desafios que hoje se colocam ao ensino superior, enquanto na segunda parte se apresentam dados empíricos provenientes de uma sistematização de vários estudos sobre inserção profissional de diplomados de ensino superior realizados entre 2000 e 2010.

Palavras-chave ensino superior, inserção profissional, aprendizagem ao longo da vida, políticas educativas.

*Professional insertion and reasons for entering and re-entering higher
education: a starting point for an open topic*

The article is organised around a central question: in the current scenario in which the processes through which graduates achieve professional insertion are increasingly complex and uncertain, to what extent are the choices they make over the course of their academic trajectory influenced by reasons and considerations linked to their (future) occupation? In an initial section, the authors explain this question and the grounds for it in the light of the challenges facing higher education today. They then go on to present empiric data from a systematisation of various studies on the professional insertion of graduates that were carried out between 2000 and 2010.

Keywords higher education, professional insertion, lifelong learning, education policies.

Insertion professionnelle et choix des études supérieures: un point de départ pour une thématique qui reste ouverte

Cet article tourne autour d'une question centrale: dans le contexte actuel où l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur est de plus en plus complexe et incertaine, dans quelle mesure les choix des diplômés au long de leur parcours universitaire sont-ils influencés par des raisons et des considérations liées à leur (future) activité professionnelle? Dans la première partie, cette interrogation est abordée eu égard aux défis actuels auxquels l'enseignement supérieur doit faire face, tandis que la seconde partie présente des données empiriques provenant d'une systématisation de plusieurs études sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur menées entre 2000 et 2010.

Mots-clés enseignement supérieur, insertion professionnelle, apprentissage tout au long de la vie, politiques éducatives.

Inserción profesional y razones de ingreso y reingreso a la enseñanza superior: un punto de partida para una temática abierta

El artículo se organiza en torno de una cuestión central: en el escenario actual en que los procesos de inserción profesional de diplomantes de la enseñanza superior son cada vez más complejos e inciertos, ¿en qué medida las elecciones de los diplomantes a lo largo de su trayectoria académica son influenciadas por razones y consideraciones ligadas a su (futura) actividad profesional? En la primera parte, esta interrogación está fundamentada y formulada teniendo en cuenta los desafíos que hoy se presentan a la enseñanza superior. Por otro lado, en la segunda parte se presentan datos empíricos provenientes de una sistematización de varios estudios sobre inserción profesional de diplomantes de enseñanza superior realizados entre 2000 y 2010.

Palabras-clave enseñanza superior, inserción profesional, aprendizaje a lo largo de la vida, políticas educativas.