



Munich Personal RePEc Archive

## **Higher Education and Gender: Graduates and the labour market**

Baltazar, Maria da Saudade and Rego, Conceição and  
Caleiro, António

Universidade de Évora / Departamento de Sociologia Cesnova /  
FCHS - UNL - Portugal, Universidade de Évora / Departamento de  
Economia CEFAGE-UE - Portugal

17 August 2012

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/40709/>  
MPRA Paper No. 40709, posted 17 Aug 2012 11:32 UTC

# “ENSINO SUPERIOR E GÉNERO: DIPLOMADOS E MERCADO DE TRABALHO”<sup>i</sup>

Maria da Saude Baltazar

Doutorada em Sociologia, Universidade de Évora / Departamento de Sociologia & Cesnova /  
FCHS - UNL,

Portugal

e-mail: [baltazar@uevora.pt](mailto:baltazar@uevora.pt)

Conceição Rego

Doutorada em Economia, Universidade de Évora / Departamento de Economia & CEFAGE-UE,

Portugal

e-mail: [mcpr@uevora.pt](mailto:mcpr@uevora.pt)

António Caleiro

Doutorado em Economia, Universidade de Évora / Departamento de Economia & CEFAGE-UE,  
Portugal

e-mail: [caleiro@uevora.pt](mailto:caleiro@uevora.pt)

## Resumo

A inserção profissional dos jovens diplomados continua a ser uma preocupação, muito em particular em momentos como o atual em que a taxa de desemprego tende a subir, e em que os diplomados do ensino superior encontram dificuldades acrescidas no acesso ao mercado de trabalho europeu. E se são as mulheres que apresentam taxas de conclusão do ensino superior mais elevadas, inversamente são elas que têm maiores dificuldades em ingressar no mundo do trabalho. Partindo do pressuposto que as políticas de promoção a igualdade de género têm nos últimos anos sido reforçadas, com particular destaque no âmbito da UE27, estamos perante algumas constatações reveladoras de diferenças de género no conhecimento assim como nas trajetórias académicas e carreiras. Com recurso à metodologia da análise de *clusters*, será desenvolvido um estudo comparativo em países da UE27, com vista à identificação dos fatores com maior significância para a compreensão das formas de segregação no acesso ao mercado de trabalho. As relações de poder subjacentes à problemática do género, assim como o produto do trabalho coletivo de socialização difusa e contínua corporizam-se em *habitus* claramente diferenciados, leva-nos a admitir que as áreas de formação preferencialmente escolhidas pelas mulheres são as que denotam menor procura no mercado de trabalho.

Este trabalho integra-se no Projeto PTDC/CPE-PEC/103727/2008 - (Re)Definição de uma rede de ensino superior em Portugal: desafios decorrentes da demografia, do crescimento e da coesão regional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Europa, Igualdade de Género; Mercado de Trabalho

**JEL:** A23; C31; J21; J7; Z1.

# “HIGHER EDUCATION AND GENDER: GRADUATES AND THE LABOUR MARKET”

## **Abstract**

The employability of graduates remains a concern, most particularly at times like the present where the unemployment rate tends to rise, and that higher education graduates are facing greater difficulties in accessing the labour market in Europe. Notably, women are characterized by higher completion rates of higher education, yet they seem to have greater difficulties in entering the world of work. Assuming that policies to promote gender equality have been strengthened in recent years, with particular emphasis in the EU27, we face some revealing findings of gender differences in knowledge as well as in academic and career paths. Using the methodology of cluster analysis, the paper considers a comparative study in the EU27 countries, with the aim to disentangle factors with the greatest significance for understanding the forms of segregation in access to the labour market. The power relations underlying the gender issue as well as the product of collective work and continuous diffuse socialization in embodied *habitus* clearly differentiated, leads us to admit that the training areas preferentially chosen by women are those that denote lower demand in the labour market.

This paper is included in the Project PTDC/CPE-PEC/103727/2008 - Rebuilding the Portuguese higher education system's network: challenges from demographics, economic growth and regional cohesion.

**Keywords:** Higher Education; Europe; Gender Equality; Labour Market

**JEL classification:** A23; C31; J21; J7; Z1.

## 1. Introdução

Hoje, os processos de mundialização das trocas, de globalização das tecnologias e o advento da sociedade de informação, assumem-se como onnipresentes. Tais processos aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber, mas também originaram modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. E estas novas oportunidades exigem a todos um inegável esforço de adaptação, que deverá congrega diferentes saberes, obtidos em diversos contextos. “A terciarização da economia, o crescimento mais acentuado do emprego intensivo em conhecimento, a emergência de novas categorias de trabalhadores, os trabalhadores do conhecimento, com níveis de educação e de literacia mais elevados e detentores de competências fundamentais para uma efetiva participação nesta nova economia, são algumas das características evidenciadas” (Valente, 2005, pp. 3).

A educação será, por isso, cada vez mais considerada como a principal dimensão de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. A produção do saber e a forma como este é transmitido através do ensino, assume uma fulcral importância, ao que se deve associar uma eficaz comunicação, quer para a produção das ideias, quer para a sua circulação, pois só dessa forma se poderá conceber a inovação e renovação dos saberes. Assim, é imperioso relacionar a educação com a inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique que a educação se reduza só a ofertas de qualificações.

O presente trabalho incide sobre a inserção profissional dos jovens diplomados, temática que se tem vindo a assumir como uma preocupação, muito em particular em momentos como o atual em que a taxa de desemprego tende a subir, e em que os diplomados do ensino superior encontram dificuldades acrescidas no acesso ao mercado de trabalho europeu. As questões relacionadas com a igualdade de género colocam-se de forma premente na medida em que sendo as mulheres que apresentam taxas de conclusão do ensino superior mais elevadas, inversamente são elas que têm maiores dificuldades em ingressar no mundo do trabalho.

Partindo do pressuposto que as políticas sobre esta matéria têm nos últimos anos sido reforçadas, com particular destaque no âmbito da UE27, estamos perante algumas evidências reveladoras de diferenças de género no conhecimento assim como nas trajetórias académicas e carreiras. O Tratado de Amesterdão de 1997, definiu a questão da igualdade entre mulheres e homens como tarefa específica da Comissão Europeia e objetivo transversal às políticas e programas comunitários e atividades administrativas da UE. Todavia, os aspetos diferenciadores nas condições de vida e de trabalho dos homens e das mulheres tornam difícil uma partilha de oportunidades que se processe de forma idêntica entre os géneros. Como consequência, a eficácia e eficiência social (e também económica) das referidas políticas tendem a ser condicionadas.

As relações de poder subjacentes à problemática do género, assim como o produto do trabalho coletivo de socialização difusa e contínua são analisadas a partir do enquadramento privilegiado dos modelos analíticos propostos por P. Bourdieu (1980,2001) e A. Giddens (1994,2000), para que se possa contribuir para uma maior compreensão acerca de regularidades nas áreas de formação preferencialmente escolhidas pelas mulheres, as quais parecem denotar uma menor procura no mercado de trabalho.

Com recurso à metodologia da análise de *clusters*, desenvolve-se um estudo comparativo em países da UE27, para identificar os fatores com maior significância para a compreensão das formas de segregação no acesso ao mercado de trabalho.

Depois desta breve introdução, o presente trabalho estrutura-se como em torno das seguintes secções: na secção dois discute-se a relação entre as temáticas da frequência do ensino superior, a igualdade de género e o mercado de trabalho; na secção três apresentam-se algumas características

relativas ao sistema de ensino superior na Europa; na secção quatro apresenta-se a metodologia e na secção cinco apresentam-se os dados e os resultados obtidos com através da aplicação da metodologia. Finalmente, apresentaremos algumas notas finais na secção de conclusões.

## **2. Ensino Superior, Igualdade de Género e Mercado de Trabalho: contextualização e principais referenciais teóricos**

Pelas mudanças estruturais em curso a nível mundial, as novas configurações do trabalho revelam-se incertas, o que dificulta bastante a definição de projetos pessoais de vida. “Empreender hoje uma viagem profissional, certamente incerta e com um traçado necessariamente imprevisível (os voos de borboleta), com altos e baixos e bem prováveis reformulações ao longo da vida, constitui um desafio de contornos novos para os adolescentes e jovens de hoje” (Azevedo, 1999, pp. 9).

Nos países europeus e em Portugal, em particular, apesar de nas últimas décadas se terem registado melhorias significativas ao nível da qualificação de recursos humanos com formação superior e pós-graduada, bem como, na modernização tecnológica em termos empresariais, é ainda observável alguma debilidade no que respeita à capacidade de criação de emprego intensivo em conhecimento, à procura de recursos humanos altamente qualificados e de formação por parte dos potenciais empregadores.

Neste contexto e com o agudizar da crise sistémica com que a Europa se confronta, o desemprego de jovens diplomados tem sido um dos assuntos que tem merecido uma justa notoriedade, no âmbito de debates políticos e técnicos, nos últimos anos, no que concerne ao mercado de trabalho, e também em Portugal.

Esta questão, resultante das transformações sem precedentes do sistema de ensino e, em particular, no ensino médio e superior, representa importantes alterações qualitativas no mercado de trabalho nacional, onde surgem cada vez mais jovens possuidores de habilitações de nível superior, que não conseguem obter o reconhecimento das suas qualificações nas empresas e /ou outros potenciais empregadores, ou seja, empregos ajustados às competências que possuem. O que se pode dever à recente recessão económica e também ao aumento do número de pessoas habilitadas, que todos os anos entram no mercado de trabalho mantendo-se, como tal, por períodos mais ou menos longos em situação de desemprego.

Paralelamente, a problemática da formação académica e a inserção no mercado de trabalhos de tais diplomados deve, ser de igual modo, analisada numa perspetiva de género. De acordo com os dados constantes no Relatório sobre Desenvolvimento Mundial de 2012, “As mulheres agora representam mais de 40% da mão-de-obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários do mundo” (Banco Mundial, 2011, pp. 3). Mas esta menor representatividade das mulheres no mercado de trabalho tende a acentuar-se quando se observa o número de mulheres diplomadas que se encontram integradas no mercado de trabalho, o que nos remete para a problemática da promoção de igualdade de género.

A igualdade de género é tida como um importante instrumento de desenvolvimento para representar a designada *economia inteligente*, ao promover a melhoria dos níveis de desenvolvimento mediante: i) a remoção de barreiras que limitam as mulheres de terem o mesmo acesso que os homens à educação, oportunidades e benefícios que podem gerar ganhos de produtividade, os quais se revelam fundamentais numa sociedade global e competitiva como a atual; ii) a melhoria da condição absoluta e relativa das mulheres proporciona outros resultados de desenvolvimento, em especial para os seus filhos; iii) o nivelamento das condições de

competitividade, que permitem uma maior equidade nas escolhas para se tornarem social e politicamente ativos (Banco Mundial, 2011).

De acordo com o Banco Mundial, o decréscimo nas diferenças de gênero no âmbito da educação tem sido progressivo e sustentado em todos os níveis de ensino (Fig.1). Em muitos países, nomeadamente no que respeita ao ensino superior, essas diferenças de gênero tendem a apresentar valores que revelam uma proporção inversa com o sexo masculino em relativa desvantagem. Trata-se de uma verdadeira mutação dos padrões históricos: mais mulheres do que homens frequentam agora as universidades. O número de matrículas de mulheres no ensino superior no mundo inteiro aumentou mais de sete vezes desde 1970 face a um aumento de quatro vezes na matrícula por parte dos homens.

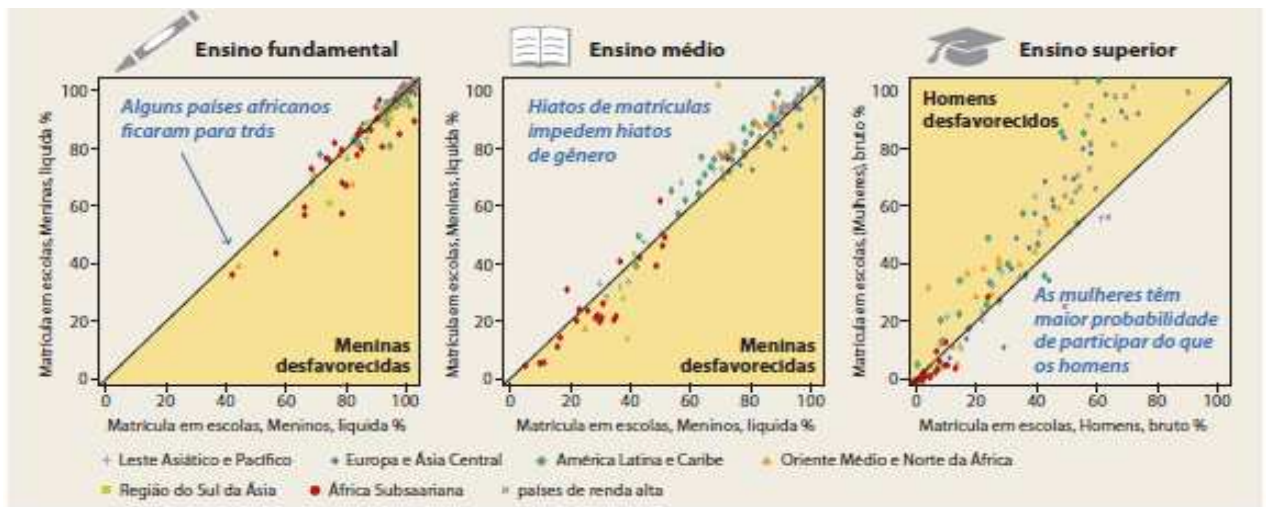


Figura 1 – A paridade de gênero em matrículas nos diferentes níveis de ensino

Fonte: Banco Mundial, 2011, pp. 10

Nas últimas três décadas, a participação da mão-de-obra feminina denotou um aumento impulsionado pela expansão de oportunidades económicas potenciando a entrada de muitas mulheres no mercado de trabalho. No período de 1980 e 2008, o hiato de gênero na participação reduziu-se de 32 pontos percentuais para 26 pontos percentuais, e em que até 2008, as mulheres representavam mais de 40% da força de trabalho global (Banco Mundial, 2011).

Este progresso resultou da evolução e modo de funcionamento dos mercados e das instituições tal como o crescimento que impulsiona, e todos estes fatores interatuam através das opções pessoais e familiares. A interação destes diversos fatores – Fig. 2 – é também potenciada por políticas que fomentam o acesso à educação, não obstante a existência de alguns condicionalismos à promoção da igualdade de gênero no acesso à educação e muito em particular os limites que tendem a ocorrer nas oportunidades de emprego das mulheres.

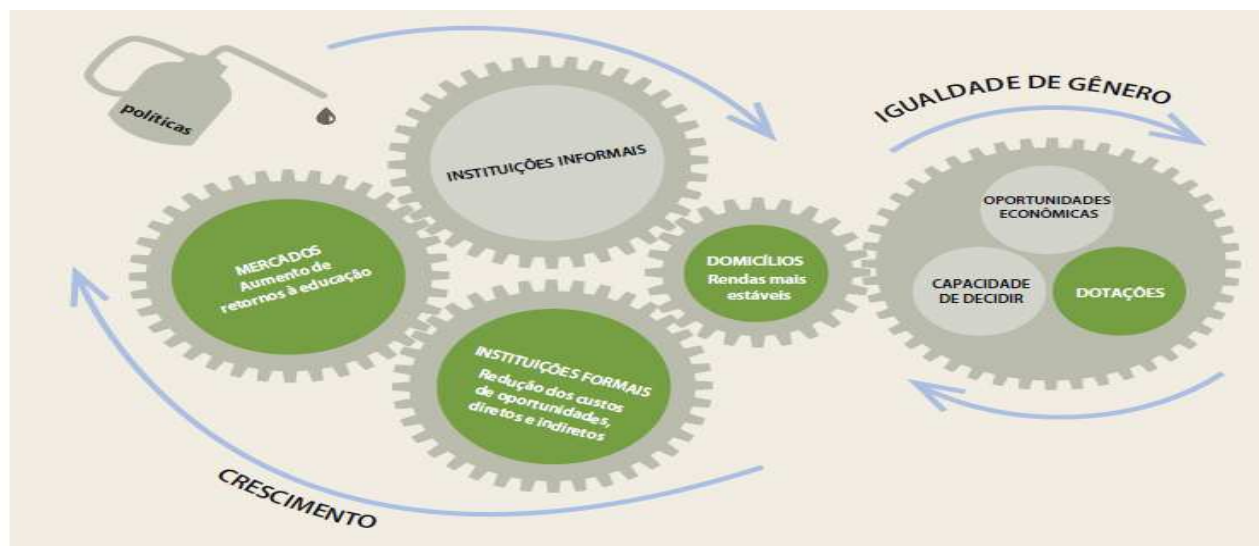


Figura 2 – Fatores explicativos do progresso na educação

Fonte: Banco Mundial, 2011, pp. 11

A segregação por gênero no mercado de trabalho e as disparidades salariais entre homens e mulheres são em complemento outra dimensão a ser considerada na problemática em análise. Atualmente homens e mulheres tendem a continuar a ocupar diferentes partes do “espaço econômico”, até mesmo nos países mais desenvolvidos. Ou seja, “em quase todos os países, as mulheres têm mais probabilidade do que os homens de participar de atividades de baixa produtividade. Também têm mais probabilidade de terem um emprego familiar assalariado ou não remunerado ou de trabalho no setor de salários informais. (...) as diferenças de gênero na utilização do tempo, no acesso a bens e crédito, e no tratamento por parte dos mercados e das instituições formais (incluindo estrutura jurídica e normativa) desempenham um papel importante na restrição das oportunidades das mulheres” (Banco Mundial, 2011, pp. 16).

Restrições que condicionam inequivocamente a promoção da igualdade de gênero, e apesar do aumento do rendimento dos países influenciarem na alteração desses padrões, não os elimina totalmente.

Concomitantemente, pode-se também admitir que os padrões de desigualdades de gênero são reproduzidos com o tempo, através das normas sociais que estão sujeitas a uma mutação muito lenta e que condicionam os comportamentos, preferências e expectativas dos homens e mulheres como também as preferências, comportamentos e expectativas dos seus filhos e filhas.

Todas as instituições denotam uma considerável inércia, ao refletirem os interesses das pessoas que exercem maior poder e influência e muito dificilmente serão capazes de mudar sem alguma forma de ação ou voz coletiva. No que respeita à mudança, as normas sociais tendem a tornar-se especialmente lentas, elas podem ter servido uma finalidade num dado momento, mas podem já não o ser e continuar a existir simplesmente por causa do hábito ou porque uma punição social está associada ao fato de ser a primeira pessoa a infringir a norma, ou porque a norma beneficia um grupo dominante na sociedade (neste caso, os homens). A persistência da norma pode perpetuar as desigualdades de gênero muito depois de o seu fundamento original ter desaparecido. Ou seja, as falhas do mercado, as restrições institucionais assim como as normas sociais persistentes diferenciadas por gênero frequentemente combinam-se para reforçar as desigualdades de gênero e tornar o processo de igualdade de gênero muito mais complexo.

Também, os homens jovens e mulheres jovens tendem a estudar em diferentes domínios — as mulheres optam pelas áreas de educação e ciências humanas enquanto os homens frequentam as áreas de engenharia, agricultura e ciências. Estas escolhas tendem a repetir-se por gerações e a não desaparecer quando se verifica um acréscimo de rendimento. As normas podem ser aprendidas na família, mas são frequentemente reforçadas por sinais e instituições de mercado, que podem manifestar-se tendenciosos nalguns aspetos em termos de género (Banco Mundial, 2011).

Esta constatação remete para o interesse da reflexão em torno da especificidade do modelo de socialização na atualidade, ou seja como compreender o processo de construção das identidades com base nas mudanças institucionais e estruturais dos tradicionais agentes de socialização. Para o efeito, parte-se do pressuposto que o processo de socialização corresponde a um espaço plural de múltiplas relações sociais, um campo estruturado de modo permanente pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes de socialização - tais como a família, a escola e os meios de comunicação social que na atualidade se encontram em constante interdependência. E esta configuração socio-cultural resultante das múltiplas instâncias do mundo contemporâneo é interpretada com base nas perspetivas analíticas propostas por P. Bourdieu (2001) e de A. Giddens (1994 e 2000), visando contribuir para a compreensão das estratégias – sociais e académicas - definidas pelos jovens universitários, segundo o género.

Para Bourdieu (2001), o conceito de *habitus*, é tido como uma matriz de cariz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem as suas escolhas. Trata-se de um conceito que possibilita expressar a constante permuta recíproca entre a realidade exterior e as realidades de cariz individualizado. Por seu turno, *o campo* (conjuntura) corresponde a um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais – espaço de disputa e jogo de poder. Neste contexto, a relação de interdependência entre *habitus e campo* – relação dialética entre sujeito e sociedade – origina ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais em que os indivíduos são tidos como produtos da história do *campo* social e de experiências acumuladas no decurso de trajetórias individuais.

Mas hoje, está-se longe de encontrar uma realidade específica de contextos tradicionais, em que o *habitus* seja tido como instrumento conceptual de acordo com a perspetiva da conservação. A realidade do mundo contemporâneo torna “ possível pensar o *habitus* do individuo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si (...) Assim abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do individuo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira «automática», mas uma memória em ação e construção. Na diversidade de referências, na falta de um sistema único, integrado e permanente de valores que oriente a ação, o individuo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão, refletindo, no sentido dado por Giddens (1994) ao conceito de reflexividade” (Setton, 2002, pp. 66).

A problemática da reflexividade emerge deste modo, como componente importante para se pensarem os destinos pessoais. O que é específico da modernidade é a suposição da reflexividade do quotidiano, e em que a reflexividade do moderno origina ações, escolhas e destinos que sejam frequentemente reformulados de acordo com as novas informações. Isto é, a competência, o conhecimento e a autoridade das referências escolares e familiares estão frequentemente sujeitos a revisões e perante a não existência de um único eixo estruturante – família, escola ou cultura de massas – e dada a circularidade das referências, hoje o individuo constrói novas formas de relacionamento com o mundo exterior. Ou seja, “é possível pensar o individuo portador de uma experiência que o predispõe a construir a sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. (...) trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que habilita



o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes.” (Setton, 2002, pp. 68).

Giddens (2000) define a estrutura como conjuntos recursivamente organizados de normas e de recursos, isto é são as propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais semelhantes em diferentes períodos de tempo e espaço e que lhe conferem a sua forma sistêmica; a estrutura só existe mediante as atividades dos agentes sociais e é ela que molda e confere forma à vida social. Porque as estruturas não existem isoladas no tempo e no espaço, elas manifestam-se dentro dos sistemas sociais sob a forma de práticas reproduzidas.

Um outro enunciado desta teoria da estruturação é a *monitorização reflexiva da conduta* – carácter intencional do comportamento humano. Capacidade de racionalização que significa o desenvolvimento de rotinas que capacitam os atores para manipularem eficazmente a vida social, e que segundo Giddens este traço rotineiro da conduta humana não pressupõe que os atores tenham em mente objetivos estabelecidos de forma consciente no decorrer das suas atividades. Se por um lado os atores têm motivações para atuar (as quais são potenciais para a ação), ainda que as motivações possam ser inconscientes, a maior parte da nossa ação não está diretamente motivada. (Baltazar, 2003)

Giddens (2000) revela uma tendência para atribuir um certo privilégio aos aspetos macrosociais da realidade e às estruturas sociais, conciliando nestes as dimensões inter-acionais e subjetivas. Às atividades quotidianas dos indivíduos é-lhes dedicada uma manifesta atenção, que surge em certa medida dissimulada pela premissa que evidencia a necessidade de apreender os atores sociais em função de um todo que se lhes impõe.

O agente social age sobre o mundo social e, simultaneamente, o mundo social age sobre esse agente. Daí decorrem as formações de identidades sociais e a consumação de regras coletivas. Segundo Giddens (2000), nunca fomos tão informados sobre o mundo no qual vivemos, e pelo qual nos constituímos por constitui-lo: nunca soubemos tanto do mundo como no momento atual. Paralelamente, não obstante a nossa formação em *campos* e *habitus* diversificados e apesar de todos os cruzamentos entre mundos sociais, nunca se dispôs de um período em que é possível cruzar múltiplas informações de campos diversificados e formadas em *habitus* distintos.

Face ao exposto, e apesar das divergências entre Bourdieu (1980, 2001) e Giddens (1994, 2000), considera-se que é de realçar não o que os distancia mas sim aproximá-los como forma de ganhos teóricos, isto é procurar uma reflexão dialógica. Se para Bourdieu, o agente social não realiza escolhas de forma livre e desinteressada, não estamos e nunca estivemos livres das condições próprias dos *campos* nos quais estamos inseridos, para Giddens a reflexividade conduz a formação do eu em condições de riscos e incertezas” (Ramos et al. 2007).

Assim e com vista a reforçar o paralelismo entre os contributos analíticos das teorias em referência, importa referir que para Bourdieu, os agentes seguem as regras, as condições e apresentam-se mais passivos do que ativos na constituição do mundo social. Por seu turno, Giddens defende que os agentes são criativos e reflexivos tanto em condições de segurança ontológica – situações em que as forças de *habitus* podem ser mais intensivas - quanto em momentos de crise e luto. Apesar de ter contribuído com as suas interpretações sobre *habitus* e *campo*, a proeminência atribuída às estruturas objetivas torna a teoria de Bourdieu de certo modo restritiva. Pelo que a ampliação renovada dessa teoria pode ser alcançada com as argumentações de Giddens sobre a reflexividade e constituição do agente social. As formas de relacionamento entre agentes sociais e estruturas em abordagens de movimento é a referência principal para o conceito de mundo social para ambos os autores, apresentando por exemplo, a *dualidade da estrutura* (Giddens) ou a *condição estruturante e estruturada* desta (Bourdieu) desde uma abordagem dinâmica do movimento contínuo dialógico que, ao mesmo tempo, conduz e é conduzido pelas práticas sociais.

Tais referenciais teóricos deixam antever a complexidade que sempre se encontra subjacente à conduta dos agentes sociais, e que necessariamente se pauta entre parâmetros diferenciados da estrutura e da ação social, da dimensão micro e macro, do subjetivo e objetivo. Esta premissa encontra pleno acolhimento quando se pretendem questionar os fatores com maior poder explicativo sobre a frequência do ensino superior dos jovens, escolha de áreas de formação segundo o género e condições facilitadoras ou não da sua integração no mercado de trabalho.

### **3. Algumas características relativas ao sistema de ensino superior na Europa**

*Como afirma Morin (2009), a Universidade é uma instituição transecular e transnacional. Passados mais de 900 anos da fundação da Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga de todas elas, pode-se afirmar que a universidade é a única instituição no âmbito planetário que conseguiu manter, ao longo dos séculos, o monopólio da educação em nível superior, legitimando seu papel de instituição irradiadora e produtora do conhecimento.*

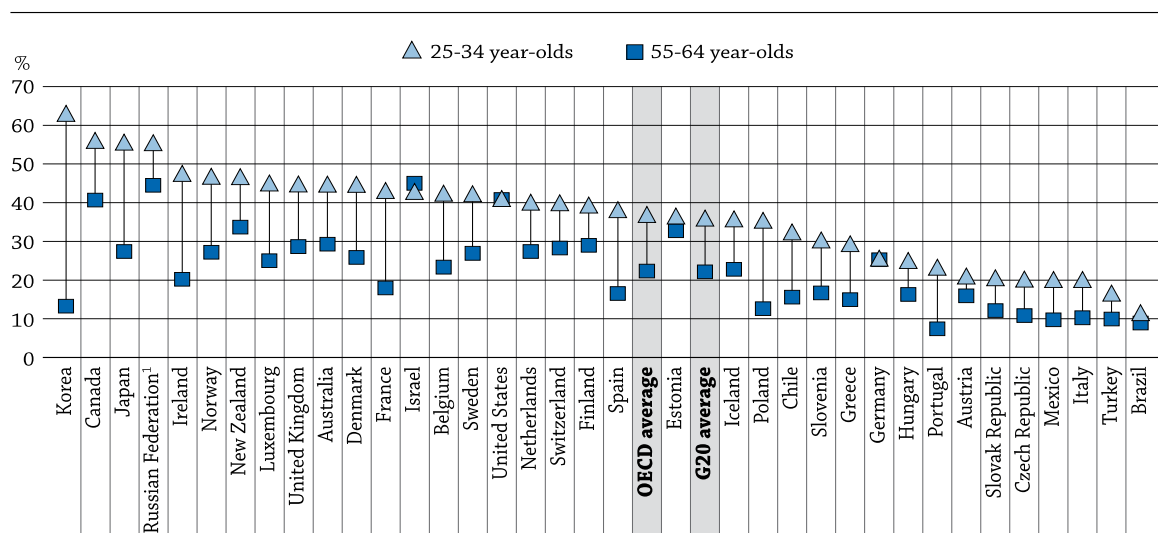
(Calderon et. al, 2010)

Em toda a Europa o ensino superior caracteriza de forma marcante todos os sistemas de ensino, constituindo-se como um grau de ensino onde participa, massivamente, a maioria dos jovens europeus.

Aquilo que o ensino superior na Europa é hoje pode dizer-se que decorre das evoluções sofridas ao longo de todo o período do pós-guerra. Eventualmente, a alteração mais significativa diz respeito à ‘massificação’ do sistema – ao contrário do sistema elitista que vigorava na 1ª metade do séc. XX, na medida em que hoje a generalidade dos jovens europeus que pretendem frequentar o ensino superior têm condições para o fazer. A par do aumento do número de alunos, naturalmente que também aumentou de forma significativa o número de docentes, o número e o tipo de instituições e instalações, bem como o financiamento associado. Estas alterações decorrem das novas exigências sociais (Arbo e al. 2007) associadas às transformações tecnológicas e industriais bem como ao aumento de procura de mão de obra qualificada.

Nas últimas décadas, na Europa, a procura de ensino superior tem evoluído também de forma positiva, nos vários países: a par dos objetivos da política pública de ter populações com maiores níveis de educação formal e qualificação, os próprios indivíduos começaram a manifestar maior interesse na participação no sistema educativo, aos vários níveis, devido à perceção dos ganhos privados associados. Por isso, a participação nos vários graus de ensino aumentou de forma significativa, o que também potencia a maior participação no ensino superior. O ensino superior tem, assim, vindo a estar muito ligado ao conceito de desenvolvimento, quer a nível individual quer social. A evolução sentida ao nível da sociedade do conhecimento está associada à maior relevância, social e económica, dos sistemas educativos e de investigação e está fortemente correlacionada com a melhoria da capacidade competitiva da economia. A estratégia definida para a Europa, na Agenda 2000, de basear a competitividade da economia em atividades de conhecimento intensivo, mostra bem a importância do ensino superior na consolidação dos sistemas produtivos. Dados disponíveis (Eurydice, 2012) mostram que no ano de 2009, na UE27, estão no ensino superior cerca de 15 % dos jovens de 18 anos, 31% dos jovens de 19 anos e 36% dos jovens de 20 anos (idade habitual onde se atingem os picos de participação em educação).

Nesse ano, Portugal tinha 22.9% da sua população inscrita no sistema de educação (qualquer nível, desde o pré-primário ao superior). Aliás, entre os anos 2000 e 2009, na UE27, o número de estudantes aumentou 22%, atingindo 19.5 milhões de inscritos em 2009. O número de estudantes aumentou em todos os países europeus, à exceção de Portugal e Espanha. Em Portugal, registou-se um declínio de 0.2%, o que deverá estar associado ao facto do número de jovens em Portugal estar a regredir, como consequência das alterações demográficas, bem como ao facto de ser ainda relativamente baixa a proporção de jovens que prossegue estudos para o ensino superior.



1. Year of reference 2002.

Countries are ranked in descending order of the percentage of 25-34 year-olds who have attained tertiary education.

Source: OECD, Table A1.3a. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2011](http://www.oecd.org/edu/eag2011)).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932459831>

Gráfico 1- População (%) com ensino superior, por grupos de idades (2009)

Fonte: OECD, 2011: pp. 30

Além disso, dados da OCDE (gráf.1) mostram que ainda é bem diferente, entre os diversos países, o grau de qualificação global da população – com o ensino superior-, bem como a forma como tem progredido a melhoria das qualificações. Em todos os países, o grupo de idades mais baixo tem uma maior proporção de população com qualificações ao nível do ensino superior, por comparação com a população mais velha, o que significa que os mais jovens participam mais neste subsistema de ensino, o que irá melhorar o nível de qualificação no presente e no futuro. Além disso, de acordo com a bibliografia nesta área, este cenário permite antever que, no futuro, também esta maior proporção de diplomados venha a fazer com que os seus filhos participem de forma mais intensa no ensino superior. Este efeito está associado particularmente à maior escolaridade das mães. No caso português, devemos destacar o facto do país apresentar níveis de qualificação com o ensino superior mais baixos que a média dos países da OCDE, sendo que entre os mais jovens são ainda menos de 30% os que possuem habilitações ao nível do ensino superior.

Em regra, entre os participantes no ensino superior, as mulheres predominam (Eurydice, 2012): em 2009, na UE27, em média, estavam inscritos no ensino superior cerca de 13 % dos homens e 19 % das mulheres de 18 anos, cerca de 30% dos homens e 42% das mulheres de 20 anos. Depois dos 24 anos, a participação no ensino superior desce cerca de 5% por ano e na faixa etária 35-39 anos apenas estão inscritos 2% dos homens e 2.5% das mulheres. Em 2009, em Portugal, estavam

inscritos no ensino superior cerca de 20 % dos homens e 30 % das mulheres de 18 anos e cerca de 29% dos homens e 42% das mulheres de 20 anos. Na maioria dos países da UE, as mulheres predominam: em 2009, na UE27, em média, existem 124 mulheres inscritas por cada 100 homens, o que representa um crescimento de quase 10% face a 2000. No entanto, em Portugal a tendência foi contrária e, em 2009, estavam inscritas menos 12% de mulheres do que em 2000.

Na atualidade, o sistema de ensino superior na Europa procura responder a vários desafios em simultâneo, dando resposta às várias ‘necessidades’ sociais: por um lado, a resposta às necessidades da atividade económica e produtiva, através de desenvolvimentos tecnológicos e inovação; por outro lado, através do ensino e da formação, por via do aumento dos conhecimentos e das competências dos indivíduos.

Por via das suas características intrínsecas, as universidades desempenham um papel de ligação entre os contextos globais e os territórios locais onde se inserem. Porventura, as instituições de ensino superior serão as entidades que, de forma mais eficiente, poderão interligar, o avanço no conhecimento, gerado globalmente, com as necessidades locais, às quais as universidades poderão dar resposta, consolidando verdadeiramente o conceito de ‘glocal’, ou seja: pensar global e agir local. Para analisar o papel das instituições de ensino superior na promoção de desenvolvimento económico, de um modo geral, e no desenvolvimento das regiões, em particular, Felsenstein (1996) propõe três formas:

- 1- Correlaciona a concentração de atividades de alta tecnologia com as localizações de fatores capazes de funcionarem como indutores de um *cluster* espacial, baseado no conhecimento, na inovação tecnológica decorrente da inter-ligação entre as empresas, as instituições e as universidades;
- 2- Inserção destas instituições nos processos de crescimento económico, admitindo que estas instituições são unidades indutoras de crescimento, influenciando os mercados de trabalho locais, a taxa de criação de novas empresas, o desenvolvimento dos serviços locais e a melhoria do capital humano, para o investimento na economia local;
- 3- Estudos de impacte, do ponto de vista estritamente económico, destacando-se a abordagem pelo lado da procura para análise do impacte das instituições de ensino superior, baseada no cálculo do mecanismo do multiplicador Keynesiano. Os impactes analisados relacionados com os efeitos de rendimento, produto e emprego decorrem, fundamentalmente, dos gastos das instituições, dos seus funcionários e dos seus estudantes.

As universidades e outras instituições de ensino superior, produzem, assim, importantes efeitos no território, quer percebidos do lado da procura, quer do lado da oferta, aos mais diversos níveis territoriais, e mantendo a sua secular e principal característica de instituição de criação e difusão de conhecimento avançado e inovação.

Toda a bibliografia de referência ao nível dos efeitos do ensino superior mostra que um dos principais efeitos associados com a obtenção de um diploma universitário é a melhor capacidade para enfrentar o mercado de trabalho. Dados recentes (Eurydice, 2012) mostram que a titularidade de um curso superior conduz a melhores oportunidades de emprego: na UE27, em média, em 2010, 86% dos europeus diplomados entre os 25 e os 39 anos estavam empregados quando apenas estavam empregados 78% dos europeus com ensino secundário completo (tabela 1). Para além disso, constata-se que os diplomados do ensino superior conseguem um emprego duas vezes mais rápido do que aqueles que apenas têm ensino secundário completo.

	ISCED 0-2		ISCED 3-4		ISCED 5-6	
Idade	25-39 anos	40-64 anos	25-39 anos	40-64 anos	25-39 anos	40-64 anos
UE27	59.9%	51.4%	77.5%	70.3%	85.6%	82.4%
Portugal	76.0%	64.7%	82.0%	76.5%	87.5%	82.3%

Tabela 1- Taxas de emprego, por nível de escolaridade e idade, 2010

Fonte: Eurydice, 2012.

Possuir ensino superior também melhora o acesso a emprego permanente e diminui o tempo de permanência em situações de desemprego. Na UE27, em 2010, em média, cerca de 10% a 15% dos empregos entre 25-64 anos têm contratos temporários. O peso dos contratos temporários diminui com o aumento do nível de qualificação na generalidade dos países europeus. Portugal é um dos países onde se registam maiores níveis de contratos temporários e é uma exceção a esta tendência. Em média, as mulheres permanecem um pouco mais de tempo no desemprego do que os homens com o mesmo nível de qualificação. No entanto, a diferença entre estas taxas de emprego têm vindo a reduzir-se desde 2007.

#### 4. Aspetos metodológicos

Os indicadores de associação espacial são estatísticas que avaliam a existência de clusters na disposição espacial de uma determinada variável. Por exemplo, se a variável de interesse for a taxa de desemprego, certamente apresentará valores distintos nas diversas unidades espaciais (países, NUTs, concelhos, etc.) mas para que tal se associe à existência de um *cluster* espacial (estatisticamente significativo) é necessário que os valores sejam mais baixos ou mais altos do que seria esperado se os valores se distribuíssem ao acaso ao longo do espaço.

Assim, torna-se necessário, para a determinação daqueles *clusters*, uma medida (global ou local) de associação espacial, destacando-se o chamado I de Moran. No cálculo dos níveis de correlação espacial, a definição de relações de vizinhança é fundamental. É, por exemplo, possível definir uma matriz de vizinhanças constituída da seguinte forma:  $\mathbf{W} = [w_{ij}]$ , onde  $w_{ij} = 0$  se a localização  $j$  não é vizinha da localização  $i$  (e se  $j = i$ ) e  $w_{ij} = 1$  se a localização  $j$  é vizinha da localização  $i$ . Assim, uma aproximação do I de Moran será dada pelo coeficiente de correlação entre os valores da variável e dos seus lags espaciais, como, por exemplo, o valor médio das observações vizinhas, ou seja para todos os  $j \neq i$  em que  $w_{ij} = 1$ .

Em termos algébricos, a estatística I de Moran calcula-se de acordo com a seguinte expressão:

$$I = \frac{n}{\sum_i \sum_j w_{ij}} \frac{\sum_i \sum_j w_{ij} (x_i - \bar{x})(x_j - \bar{x})}{\sum_i (x_i - \bar{x})^2}$$

onde  $n$  representa o número de unidades/localizações espaciais, indexadas por  $i$  e  $j$ ,  $w_{ij}$  representa os pesos espaciais, e  $x$  representa a variável de interesse, sendo  $\bar{x}$  a sua média.<sup>ii</sup>

Tendo em conta o grau de associação espacial é, então, possível determinar indicadores locais de associação espacial, aos quais se podem associar 4 possíveis tipos de *clusters* espaciais:

1. **Altos-Altos**, i.e. valores significativamente altos para a unidade espacial em causa, sendo também altos os valores para as localizações vizinhas;
2. **Altos-Baixos**, i.e. valores significativamente altos para a unidade espacial em causa, sendo baixos os valores para as localizações vizinhas;
3. **Baixos-Altos**, i.e. valores significativamente baixos para a unidade espacial em causa, sendo altos os valores para as localizações vizinhas;
4. **Baixos-Baixos**, i.e. valores significativamente baixos para a unidade espacial em causa, sendo também baixos os valores para as localizações vizinhas.

## 5. Análise dos resultados

Tendo por base os objetivos associados ao presente trabalho, prosseguir-se-á de acordo com a sequência lógica desde a formação até à (eventual) obtenção de emprego. Assim, analisar-se-ão:

1. Os pesos, em relação ao total de alunos do ensino superior, por género, em toda a UE Europeia (a 27);
2. Aqueles mesmos pesos, em relação ao total de diplomados no ensino superior;
3. O tempo médio de obtenção do primeiro emprego, por género, de graduados no ensino superior, em toda a UE-27;
4. A taxa de desemprego, por género, em termos totais e de pessoas com formação superior, em toda a UE-27.

No que diz respeito à contribuição relativa, por género, para o total de alunos no ensino superior, no período 1998-2009, a Fig.3 mostra que, na esmagadora maioria dos casos, a percentagem dos alunos do género feminino a frequentar o ensino superior é superior à percentagem dos alunos do sexo masculino, sendo de destacar os casos da Alemanha e do Chipre, como aparente exceção a esta regra, e os casos da Estónia, Letónia, Polónia e Suécia em que, consistentemente o diferencial (M-H) nos pesos assume valores consideravelmente elevados.

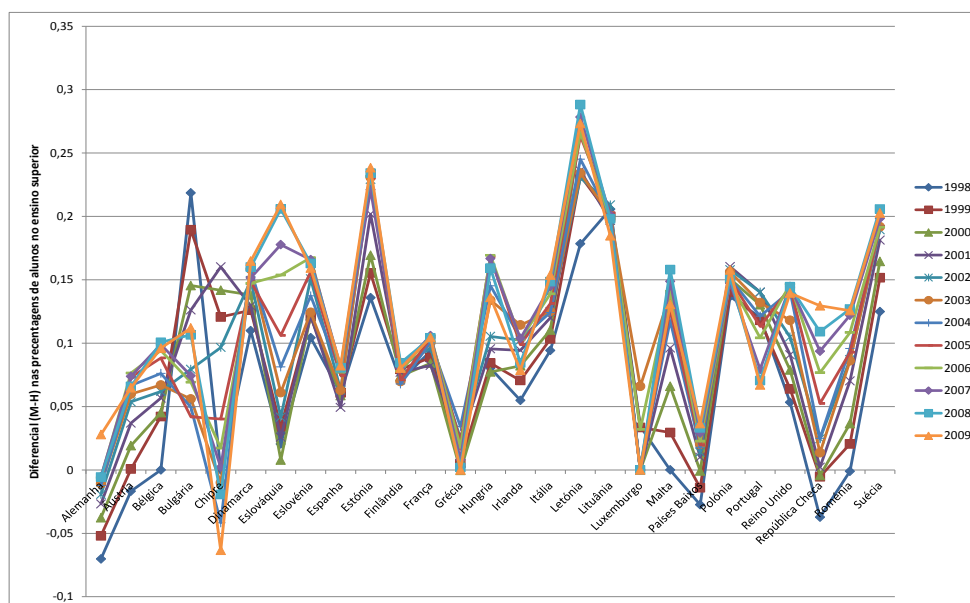


Figura 3 - Os diferenciais nas percentagens de alunos, por género, no ensino superior

Fonte: Eurostat

De acordo com a metodologia atrás apresentada, julga-se interessante a (eventual) deteção de associação espacial do diferencial (M-H) nas contribuições, por género, para o total de alunos no ensino superior. Considerando o ano mais recente para o qual existem dados, a Figura 4 mostra os *clusters* espaciais (com I de Moran = 0,2628).

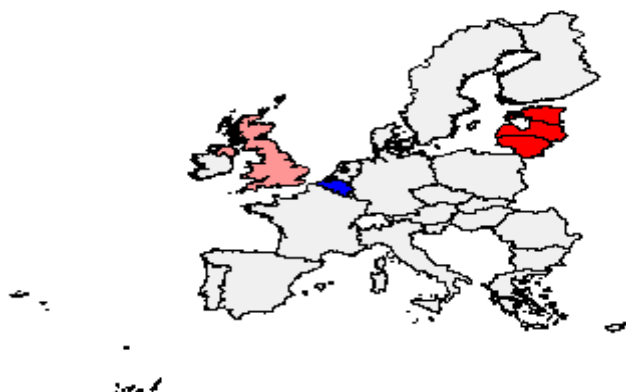


Figura 4 - Os *clusters* espaciais nos diferenciais das percentagens, por género, de alunos no ensino superior

De acordo com a Fig. 4, a Bélgica constitui um *cluster* Baixo-Baixos, enquanto o Reino Unido constitui um *cluster* Alto-Baixos. Por sua vez, a Estónia, Letónia e Lituânia constituem um *cluster* Altos-Altos.

Uma maior contribuição do género feminino para o número total de alunos no ensino superior deverá refletir-se numa maior contribuição para o total de graduados.<sup>iii</sup> Na realidade, conforme a Fig. 5 ilustra, o género feminino prevalece, sistematicamente, no número de graduados em cada país da UE-27, destacando-se os casos da Letónia, Lituânia, Polónia, e Portugal. De salientar parecem-nos ser, também, os casos da Alemanha e da Áustria, em que a contribuição, por género, parece ser a mais equilibrada.

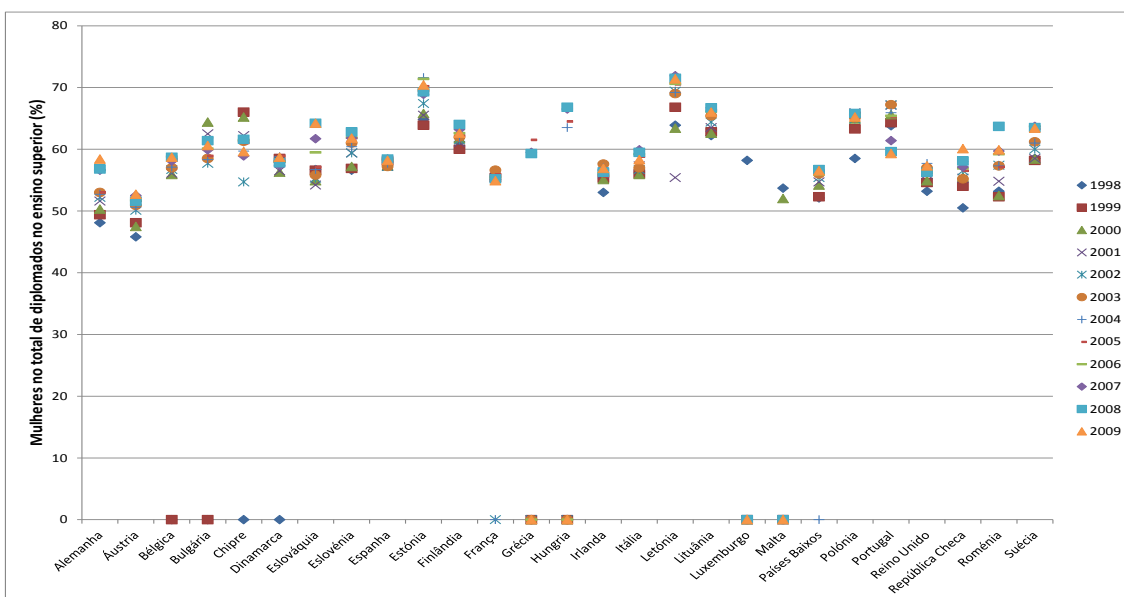


Figura 5- Peso do género feminino no total de graduados (UE-27)

Fonte: Eurostat

Como é sabido, após a graduação existe um tempo médio de entrada no mercado de trabalho, o qual depende, regra geral, das condições pré-existentes nesse mesmo mercado. Assim, espera-se que a não discriminação, por género, resulte, em termos gerais, num tempo médio de obtenção do primeiro emprego que seja, sensivelmente, o mesmo para as mulheres que para os homens.<sup>iv</sup> A Fig. 6 parece confirmar aquela hipótese, sendo certo que existem países da UE-27 em que o tempo médio de entrada no mercado de trabalho após a graduação se revela algo distinto de acordo com o género, como é o caso da Grécia, de Itália e também de Portugal.

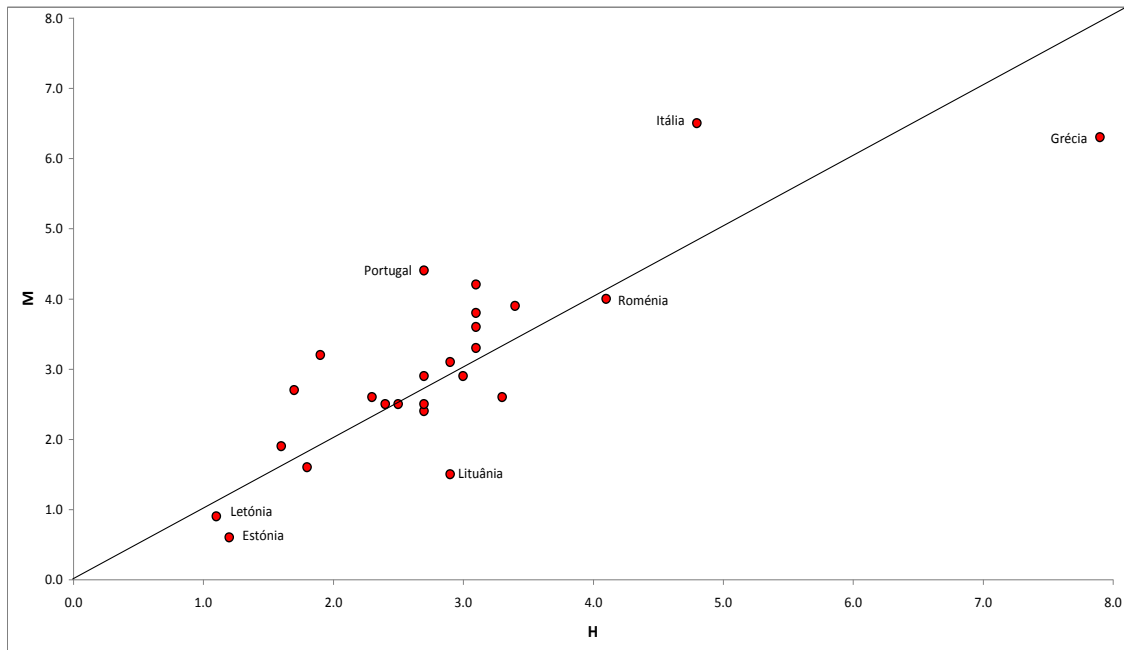


Figura 6 -Tempo médio de entrada no mercado de trabalho (UE-27)

Fonte: Eurostat – Os dados dizem respeito a 2009 e estão medidos em meses

Ainda que a entrada no mercado de trabalho seja feita em tempo igual, a permanência no mesmo depende de uma série de fatores que, em hipótese, poderão afetar mais um género em particular. Deste ponto de vista, o que de facto importa é a análise da taxa de desemprego, por género. A Fig. 7 mostra que, em termos gerais, o diferencial nas taxas de desemprego – medido como a diferença entre o valor para as mulheres e o valor para os homens – é positivo (em 2009), indicando que o flagelo do desemprego afeta mais o sexo feminino que o masculino, exceto na Alemanha e na Roménia, destacando-se, pela negativa, os casos da Letónia, Grécia e Espanha, em que a taxa de desemprego feminino é particularmente elevada, mas o mesmo acontecendo com a taxa de desemprego masculino. Deste ponto de vista, parece poder aceitar-se que o agravamento das taxas de desemprego se reflete num maior agravamento do desemprego feminino.



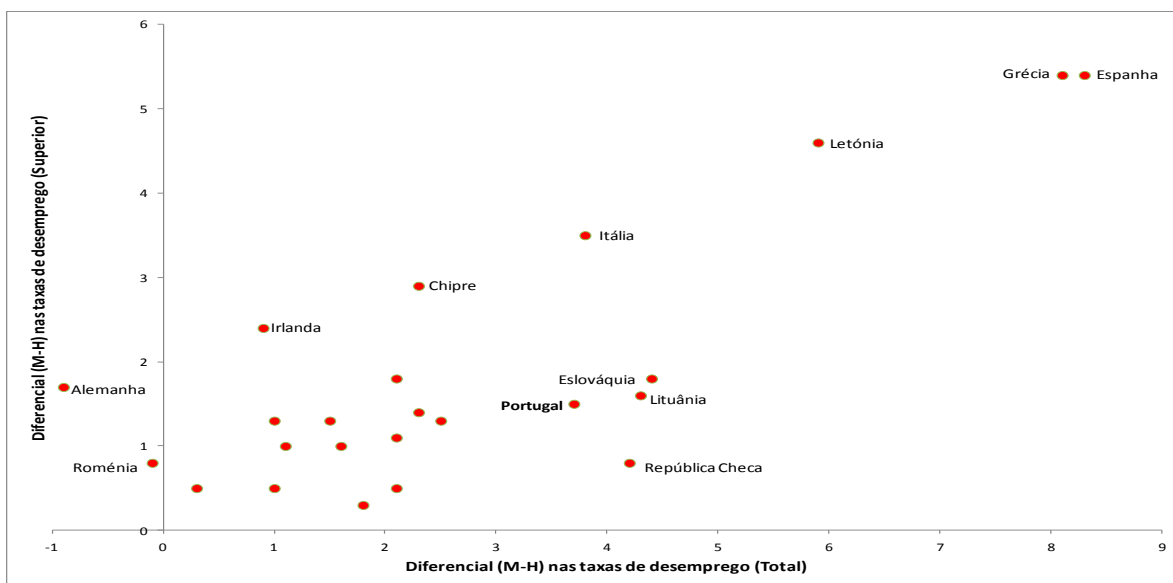


Figura 7 - Os diferenciais nas taxas de desemprego

Fonte: Eurostat – Os valores dizem respeito a 2009 e estão medidos em pontos percentuais.

A Fig. 7 mostra também que, de um modo geral, a posse de formação superior faz reduzir o diferencial nas taxas de desemprego, destacando-se, pela positiva, certos países como a República Checa e mesmo, em certa medida, Portugal.

De acordo com a metodologia atrás apresentada, julga-se interessante a (eventual) deteção de associação espacial do diferencial (M-H) nas taxas de desemprego, por género. Considerando o ano de 2009, a Fig. 8 mostra os *clusters* espaciais (com I de Moran = 0,2618), sendo identificados Portugal como o único *cluster* Alto-Alto e a Bélgica como o único cluster constitui um *cluster* Baixo-Baixos, no que diz respeito ao diferencial (M-H) alto nas taxas de desemprego.

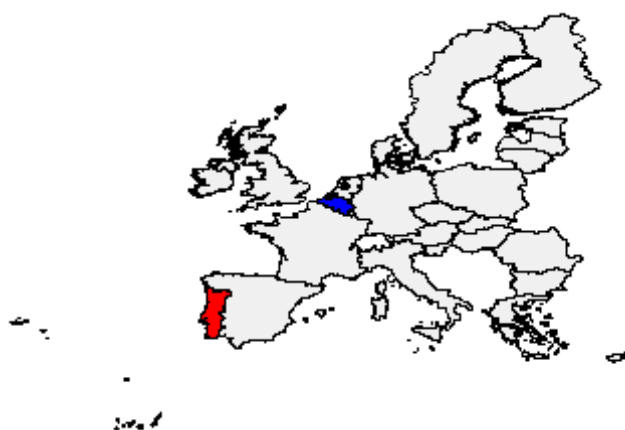


Figura 8 - Os *clusters* espaciais nos diferenciais, por género, das taxas de desemprego

## 6. Conclusão

O subsistema de ensino superior tem-se vindo a tornar cada vez mais relevante na Europa, quer devido ao facto de poderem aceder a este grau de ensino a generalidade dos jovens que o desejem bem como devido à maior relevância que o aumento do conhecimento e das qualificações têm para a integração no mercado de trabalho. Os referenciais teóricos propostos por Bourdieu e Giddens parecem continuar a revelar potencial explicativo face à problemática da frequência do ensino superior, integração profissional e género.

O presente estudo confirma que, ao nível da UE-27, o género feminino prevalece sobre o género masculino no que diz respeito à percentagem de alunos e de graduados no ensino superior. Em termos de entrada no mercado de trabalho, i.e. no que diz respeito ao tempo médio de obtenção do primeiro emprego após a graduação, parece não existir qualquer diferença significativa entre géneros. Ainda assim, o problema do desemprego afeta mais o género feminino que o masculino, o que poderá resultar da combinação de, em termos involuntários, as mulheres serem penalizadas quando se trata da decisão de despedimento, e/ou, em termos não necessariamente involuntários, as mulheres estarem mais dispostas a abdicar do emprego em favor, por exemplo, da família.<sup>v</sup> Conforme se julga de salientar, mostrou-se também que a obtenção de uma formação de nível superior é um fator que contribui para a redução dos diferenciais, por género, de taxas de desemprego.

## 7. Referências bibliográficas

Arbo, Peter et al. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review, *Education Working Paper* n° 9, OECD.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta – Escola trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

Baltazar (2003) A integração na recente teoria sociológica: do micro-macro e da acção-estrutura de A. Giddens. In Ramos, F. et al. (Orgs), *Sociologia em Diálogo* (2) (pp. 7-19). Évora: CISA-AS / Univ Évora.

Banco Mundial (2011). *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012 - Igualdade de Género e Desenvolvimento*. Washington: BM.

Bourdieu, P. (2001). *Razões Práticas Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.

Calderón, A Ignacio et al. (2010), A UNESCO e a responsabilidade social da educação superior, *XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, “Deontologia, ética e valores na educação – Utopia e realidade”*. Lisboa: Univ Lisboa, 18-20 fev.

Eurydice (2012), *Key data on Education in Europe*. Recuperado em 20 de maio, 2012, de: [http://www.crup.pt/images/documentos/notas\\_informativas/Nota\\_Informativa\\_-\\_Key\\_Data\\_on\\_Education\\_in\\_Europe\\_2012\\_\\_Eurydice\\_.pdf](http://www.crup.pt/images/documentos/notas_informativas/Nota_Informativa_-_Key_Data_on_Education_in_Europe_2012__Eurydice_.pdf).

Felsenstein, D. (1996), The university in the metropolitan arena: impacts and public policy implications, *Urban Studies*, 33(9), 1, 565-580.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura - Agência e Estrutura*, Oeiras: Celta Editora.

\_\_\_\_\_ (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta Editora.

OECD (2011). *Education at a glance*, Paris: OECD.

Ramos, F. et al. (2007). Reflexividade e Constituição do Mundo social: Giddens e Bourdieu. *Unisinos*, 43 (3), 259-266.

Setton, M. (2002). A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Brasileira Educação*, 20, 60-70.

Valente, A. (2005). Conhecimento e emprego: Desafios para Portugal. *Sociedade e Trabalho*, 5, 3-18.

---

<sup>i</sup> Este texto integra-se no projeto financiado pela FCT, Projeto PTDC/CPE-PEC/103727/2008, intitulado “(Re)Definição de uma rede de ensino superior em Portugal: desafios decorrentes da demografia, do crescimento e da coesão regional”.

<sup>ii</sup> Um valor próximo do valor esperado do I de Moran em caso de ausência de autocorrelação, ou seja  $-(n - 1)^{-1}$ , indicará exatamente tal facto, sendo certo que um valor positivo suficientemente elevado indicia a existência de autocorrelação espacial positiva.<sup>b</sup>

<sup>iii</sup> De facto, esta hipótese poderá ser questionável se as preferências, por género, em relação a determinadas áreas se revelarem distintas, existindo naquelas áreas um tempo de conclusão dos estudos sistematicamente distinto também. Infelizmente, a disponibilidade dos dados não permite (para já) a análise desta questão.

<sup>iv</sup> Mais uma vez, esta hipótese poderá ser questionável se as condições do mercado de trabalho, i.e. em determinadas áreas de formação se revelarem distintas, sendo aquelas áreas alvo de maior ou menor preponderância de um determinado género. Infelizmente, a disponibilidade dos dados não permite também (para já) a análise desta questão.

<sup>v</sup> Naturalmente, nesta matéria, é de importância não ignorar que os diferenciais de rendimentos do trabalho são, muito geralmente, favoráveis ao género masculino.