

Ensino Superior e diplomas: Contornos regionais de acesso e preparação para trabalho

Luís Nuno Sousa*

Resumo

A crescente falta de linearidade entre o sistema de formação a nível superior e as características e necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho tem vindo a aprofundar-se em Portugal, revelando novos desfasamentos à medida que se assiste ao multiplicar de novas “ofertas” formativas a nível superior e se verifica uma crescente instabilidade ao nível da oferta de emprego, transformando o processo de transição para o trabalho, por parte dos diplomados do Ensino Superior, num processo cada vez mais complexo e instável. Este movimento leva a que o acesso a este nível de ensino e a preparação para o trabalho, ainda durante o período de formação, representem posturas de inequívoca pertinência e reveladoras do grau de consciência individual por parte dos jovens face aos desafios da concorrência laboral, bem como à sua ligação com a área científica frequentada. Pretende-se primeiramente analisar as particularidades e motivações de acesso por parte dos finalistas de 2005-06 do Instituto Politécnico de Viseu, tendo presente o contexto social, geográfico e institucional, e verificar que tipo de representações e posturas os finalistas exteriorizam face ao acesso, formação, diploma e futuro laboral.

Palavras-chave: Sistema binário, origem social, procura regional da educação, transição para o trabalho.

Abstract

The increasing lack of linearity between the superior system level and the characteristics and needs highlighted by the labor market deepens in Portugal, revealing new gaps as we watch the new multiply “offers” training at this level, and a growing instability at the job offer, making the transition to work, by graduates of Higher Education, an increasingly complex and

* ESEV/IPV. Este capítulo faz parte da tese de doutoramento “Diploma(s) e (des)emprego: O caso do Instituto Politécnico de Viseu” (no prelo).

instable process. This movement means that the access to this level of education and the preparation for work, even during the training period, represent positions of unequivocal relevance and reveal the degree of individual awareness of young people to the challenges of a progressive competition of the labor market and the connections to the scientific area. We pretend here, consider the circumstances and motivations of the access to a higher education, for the 2005/06 finalists from the Polytechnic Institute in Viseu, and the relation with the social, geographical and institutional context and after verify the representations and attitudes that finalists externalize during the access, training, qualifications and future employment.

Keywords: Binary system, social background, regional search of education, transition to work.

I. Questões introdutórias

O inquestionável alargamento do Ensino Superior, ocorrido a velocidades diferenciadas nos diferentes países europeus, veio responder a uma necessidade crescente de recursos humanos qualificados, elevando os parâmetros de escolarização das sociedades, mas também a competitividade ao nível do acesso e progressão laboral.

As consequências deste movimento não se fizeram esperar e, após um período de pleno emprego, assiste-se, a partir da década de 90 do século XX, a um aumento significativo do fluxo de diplomados e a uma progressiva redução da necessidade de mão-de-obra, consequência directa do desenvolvimento da aplicação de tecnologia e mecanização/informatização dos processos produtivos, potenciando um novo fenómeno, até aí impensável: o desemprego de diplomados do Ensino Superior. A nível nacional, o fenómeno do desemprego de jovens diplomados tem decorrido, obviamente, de uma forma diferenciada dos nossos principais parceiros europeus, consequência do atraso nos níveis de desenvolvimento educacional.

O interesse sobre a temática da transição para o trabalho, por parte dos diplomados do Ensino Superior, tem aumentado significativamente na última década, em Portugal, tendo despertado a atenção de diversas instituições e investigadores, denotando por parte destas uma maior abertura ao meio social e económico envolvente, como podemos verificar nas investigações mais recentes relativamente a esta problemática¹. Consequentemente, urge

¹ Salientem-se Martins, *et al.* (2002); Gonçalves *et al.* (2001; 2004); Gonçalves C. M. (2005; 2006), Alves M. (1997; 1998; 2007); Marques (2006); ODES (2000; 2002); Alves N. (2000; 2005; 2008); Gonçalves A. (2001); Martins, Mauritti e Costa (2005), comprovando que esta

compreender, de uma forma mais profunda, “(...) o funcionamento do sistema educativo e a sua interligação com os mecanismos de reprodução social; a natureza e o perfil dos saberes e das competências adquiridas na escola e a sua adequação ou não às necessidades, socialmente definidas, (...) as dinâmicas globais de funcionamento do mercado de trabalho (...), os ritmos, modos e resultados das condições de acesso e de permanência inicial dos diplomados no sistema produtivo” (Gonçalves, Parente e Veloso, 2001, p. 31).

Tendo presente o processo de análise já iniciado em Sousa (2003), onde foi possível analisar a nível micro o curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu, mantivemos os principais vectores de análise, traçámos novos desafios, abarcando agora também a Escola Superior de Tecnologia de Viseu. Isto implicou que fossem alvo de análise as seguintes formações académicas: Gestão de Empresas; Gestão Comercial e da Produção; Turismo; Contabilidade e Administração e as diversas Engenharias: Madeiras, Ambiente, Electrotécnica, Informática e de Sistemas, Civil, Mecânica e da Produção².

Num total de 354 inscritos nestes cursos no último ano de formação em 2005-06, foi possível inquirir³ 244 finalistas dos diversos cursos em análise, tendo como principal referência a técnica que já tinha sido aplicada (CESO, 2005; Marques, 2006). No que respeita ao tratamento dos dados, a informação recolhida foi, relativamente aos aspectos aqui em análise, processada em SPSS 16.0, através da análise de frequências simples e análises bivariáveis.

preocupação tem aumentado significativamente, na última década, em Portugal. Contudo, esta problemática já é alvo de análise, há algum tempo, em diversos países europeus. Refira-se a título de exemplo os trabalhos realizados por Alaluf *et al.* (1987); Rose (1984; 1987; 1998; 2003), Vernières (1997); Nicole-Drancourt; Roulleau-Berger (2001); Teichler (2005; 2007); Muller e Gangl (2006), entre outros.

² De notar o facto de operacionalmente constituírem estas formações as que analiticamente e face às suas características permitiam uma análise efectiva do processo de transição para o trabalho e o questionamento das trajectórias profissionais iniciais. Assim cursos de educação (formação de professores e restantes cursos da ESEV que pela sua jovialidade e pelas características não reuniam condições de análise) e enfermagem não potenciavam esta mesma análise face à linearidade da sua aplicabilidade no mundo laboral. Já o caso da ESAV, pelas particularidades que encerrava (poucos cursos) e pelo diminuto número diplomados/alunos, foi assumidamente colocado de parte nesta análise. A opção dos cursos decorreu de questões de funcionalidade e particularidades face ao emprego.

³ O inquérito por questionário, segundo Ghiglione e Matalon (1993), tem como objectivo estimar certas grandezas “absolutas”, estimar grandezas “relativas”, descrever uma população ou subpopulação e verificar hipóteses. Estas características permitir-nos-iam aceder a informações suficientes para a prossecução dos objectivos previamente definidos. Idealmente a investigação científica é tão mais completa quanto usufrui de uma análise qualitativa e quantitativa. Face às características e limites temporais que rodeavam o estudo, tornava-se difícil reunir condições que permitissem a aplicabilidade de uma análise com características exclusivamente qualitativas, embora esta preocupação se mantivesse ao longo do processo de investigação.

II. Ensino Superior em Portugal: implantação do Ensino Politécnico

Em Portugal, a criação deste sistema está relacionada com a reforma educativa veiculada pelo Ministro de Educação da altura, Veiga Simão⁴, respondendo à necessidade de constituir novos estabelecimentos de Ensino Superior, face à procura crescente do Ensino Secundário, consequência da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Básico⁵. A instituição do Ensino Superior Politécnico⁶ desempenhou, neste processo, um papel central, sendo referida por vários autores como o movimento que, em Portugal, materializou efectivamente a “democratização” do Ensino Superior, com as contingências inerentes a este mesmo processo, ainda hoje observáveis sob a forma de dicotomias efectivas entre estes dois subsistemas.

Assim, na contemporaneidade perduram desigualdades significativas, por exemplo no que diz respeito à origem social dos estudantes, verificando-se “(...) diferenciações significativas na estrutura social de origem das populações do ensino universitário e do ensino não universitário (...)” (Cruz e Cruzeiro, 1995, p. 85). Esta situação tem consequências nas circunstâncias em que estes estudantes acedem ao Ensino Superior, verificando-se uma relação inquestionável entre a origem social e a procura regional da educação.

Como se pode percepcionar, aquele que constituía o grande objectivo do “nascimento” do Politécnico não foi cumprido com o rigor nem com a efectividade na qual se tinha baseado a sua criação, não se constituindo, desta forma, o elemento de equilíbrio que se pensaria que, verdadeiramente, poderia vir a constituir. Para Grácio (1986), este modelo de educação é assim impotente para modificar a estrutura e a amplitude da mobilidade intergeracional. Além disto, é importante também referir que o Ensino Superior Politécnico tem sido procurado, maioritariamente, por indivíduos provenientes de classes sociais mais baixas, verificando-se que este subsistema potenciou efectivamente o fenómeno da democratização do Ensino Superior em Portugal. Cabrito (1997), de uma forma mais evidente, Balsa *et al.* (2001) e Machado *et al.* (2003), de uma forma mais moderada, evidenciam simultaneamente desigualdades sociais no acesso à Universidade, materializando uma diferenciação social de origem no acesso ao Ensino Superior e confirmando uma lógica reprodutora e de selecção

⁴ Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, bem como Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto.

⁵ Para Arroteia (1996), simultaneamente, “(...) fazia-se notar um desenvolvimento moderado da nossa economia pondo a descoberto a necessidade de uma formação acelerada de técnicos e quadros superiores” (p. 29).

⁶ Tendo presente Simão e Costa (2000), podemos afirmar que os primórdios do Ensino Superior Politécnico começam a surgir com um relatório sobre Portugal, intitulado “Le Project Regional Mediterranéen”, elaborado nos inícios da década de 60, em colaboração com a OCDE.

social⁷. Assim, se a diminuição das desigualdades é evidente, fundamentalmente quando pensamos no acesso ao Ensino Politécnico, Balsa *et al.* (*ibidem*) demonstram que este continua a ser frequentado, principalmente, por jovens originários de famílias mais desprovidas de recursos económicos e socioeducativos⁸. Relativamente à sua distribuição geográfica – um dos grandes objectivos, na instituição do Ensino Politécnico –, é possível também evidenciar algumas descontinuidades⁹: assim, o nível sociocultural de origem influencia o tipo de Ensino Superior frequentado, não constituindo um fenómeno novo o facto de se continuar a assistir a uma regionalização na procura do mesmo.

Além de ter objectivos substancialmente diferentes, o facto é que se vai verificar uma procura e um interesse reduzidos, numa fase inicial, por este tipo de ensino, que se fica a dever a três factores (Cruz e Cruzeiro, 1995): o prestígio histórico do ensino universitário, uma maior probabilidade de inserção profissional e também a constituição do *numerus clausus*, que origina um sentimento de identificação/exclusividade face ao ensino superior universitário¹⁰. Existiu assim, desde sempre, uma diferença estatutária evidente entre

⁷ Machado *et al.* (2003) referem que 62% dos estudantes universitários provêm de famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais e dos profissionais técnicos e de enquadramento. Entre 1981 e 2001, estas duas classes detinham um valor oito vezes superiores à da classe dos operários. Cerca de 38% provêm de famílias onde pelo menos um dos progenitores é licenciado, o que, somado aos 16% que possuem o ensino secundário, denota que mais de metade da população universitária é oriunda de famílias de padrões escolares elevados.

⁸ Segundo Martins, Maruatti e Costa (2005), importa “(...) sublinhar que o maior alargamento social do recrutamento para o ensino politécnico pode ter duas leituras, porventura de sentido contrário, uma que dá conta de uma maior abertura do acesso ao ensino superior, outra que reflecte, no seu interior, a persistência de processos de diferenciação, colocando os estudantes em diferentes qualidades de formação e, muitas vezes, consequentes oportunidades (...) no sector público, o politécnico é, nesta perspectiva, claramente o mais aberto no recrutamento social: 63% das famílias de origem não têm mais do que o ensino básico. A estrutura sócio educacional é significativamente mais qualificada nos pais dos estudantes que frequentam quer o ensino superior particular, quer o universitário público (com 41% e 43% de famílias de origem com o ensino superior, respectivamente), enquanto no politécnico são 20%” (pp. 36 a 38).

⁹ Martins, Maruatti e Costa (2005) acrescentam ainda que uma “(...) das distribuições de certa forma mais paradoxais diz respeito aos montantes atribuídos aos estudantes do ensino público universitário e aos do politécnico, apresentando os alunos beneficiários do primeiro daqueles subsistemas montantes mais avultados que os do segundo (uma diferença, em termos médios, de cerca de quarenta euros mensais). Dadas as origens sociais e os contextos económicos familiares de uns e outros, como podemos confirmar no capítulo 3, poder-se-á aqui estar a verificar uma subavaliação das necessidades socioeconómicas dos alunos do politécnico” (p. 46).

¹⁰ Esta situação perdurou e intensificou-se. Alves M. (2003; 2007) aponta três tipos de dualidades actuais verificáveis no Ensino Superior, em Portugal: entre Ensino Universitário e Ensino Politécnico, com o reconhecimento social superior do primeiro (originado pela ancestralidade e prestígio acumulado inerentemente por parte da Universidade e diferenciações do tipo e objectivos de ensino); entre Ensino Público e Ensino Privado, com este a ser alvo de um menor

o ensino universitário e o politécnico, sendo este último maioritariamente visto como o “parente pobre” do primeiro. Esta situação reflecte a forma diferenciada como estes dois tipos de ensino eram (são?) vistos.

Para Teichler (2005), em alguns países é evidente a distinção entre os estudantes de universidades e de instituições similares (não universitárias)¹¹. Lapeyronnie e Marie (1992) falam mesmo em estudantes de massas como os novos protagonistas deste sistema em mutação profunda. Este movimento embora mais tardio também acontece em Portugal, assistindo-se, essencialmente nas últimas décadas¹², à expansão significativa da oferta de Ensino Superior, quer através do sector público, quer do sector privado. Este movimento foi alicerçado num desenvolvimento da rede de estabelecimentos de Ensino Superior, bem como na sua dispersão regional¹³.

Face à democratização do Ensino Superior, verifica-se um processo de desvalorização progressiva dos diplomas escolares¹⁴, uma vez que “(...) l'accroissement

reconhecimento social e prestígio; entre Instituições centrais (Lisboa, Porto e Coimbra) e periféricas (a regionalização do Ensino, na qual o Ensino Politécnico ocupa posição central, bem como a proliferação de oferta privada a nível superior, por todo o território nacional).

¹¹ Para mais informações consultar Theichler (2000/1996), *op. cit.* Para Holbers (2007), “(...) countries differ in the extent to which there is an institutional linkage between the education/training system and the labour market. Basically, this refers to the extent to which education systems differentiate between academic and vocational education. Some countries offer mainly general education. In such countries, education is weakly related to the workplace and vocational training is primarily obtained on the job. In other countries, occupation-specific skills are taught in the education/training system. Here, the link between the education/training system and the employment system is strong. (...) In vocational programmes that are mainly occupation-specific – irrespective of how these programmes are institutionalized in the education system – school-leavers have specific skills that prepare them for particular jobs” (p. 192).

¹² Independentemente da instauração da República em Portugal, a 5 de Outubro de 1910, e da política educativa dos republicanos, a evolução do Ensino Superior, apesar de não poder ser considerada nula, é pouco significativa. Assiste-se, apesar de tudo, a um alargamento da rede universitária, conferindo-lhe uma natureza estritamente pública e de âmbito nacional. Com a instauração do Estado Novo, a situação complexifica-se, já que a ideologia política deste regime exultava a não proliferação da educação como forma de apaziguar os “espíritos e manter a ignorância”. Apesar destas circunstâncias e comparativamente, por exemplo, com o Ensino Primário, o Ensino Superior foi o menos afectado pela política educativa deste regime. Segundo Rosa (1993), o “(...) facto de as Universidades não terem sofrido um tratamento tão directamente repressivo (...) poderá explicar-se por o pensamento salazarista privilegiar a constituição de elites em detrimento de ensinar o povo a ler” (p. 137).

¹³ Contudo como podemos constatar em Amaral e Teixeira (2000), no início da década de 90 do século XX, mais de 95% da oferta privada concentrava-se ainda no Norte Litoral e em Lisboa e Vale do Tejo, com mais de 80% (a oferta pública era de 68% e 49%, respectivamente, concentrada nas duas grandes cidade nacionais. Nitidamente, a aposta foi nas regiões mais desenvolvidas e não nas regiões do interior, onde existe menor concentração populacional).

¹⁴ Além disso verifica-se igualmente ao nível do Politécnico índices de sucesso mais reduzido. Segundo o GPEARI/MCTES (2008), em “(...) 2005-2006, o índice de sucesso escolar (formação inicial), por subsistema de ensino, é mais elevado no ensino superior não público. Por outro lado, enquanto, no ensino superior público, o nível de sucesso é mais elevado no ensino

du nombre des titulaires de titres scolaires est plus rapide que l'accroissement du nombre des positions auxquelles ces titres conduisaient en début de période” (Bourdieu, 1979, p. 149). Tal facto reflecte-se de imediato nas taxas de desemprego, principalmente no que diz respeito aos mais jovens. Contudo, o processo ganha novas dimensões e começa a afectar não somente os jovens pouco escolarizados, mas também os jovens detentores de diplomas de Ensino Superior; consequentemente, com a inflação dos títulos escolares, assente numa progressiva procura de educação por parte da generalidade da população¹⁵, assiste-se a um alongamento progressivo da escolaridade e a um aumento significativo da competição por estes mesmos títulos, impondo novos contornos temporais e adiando o acesso ao emprego por parte dos jovens.

De acordo com Lefresne (2003), verificamos que os países latinos são caracterizados por manter até mais tarde os jovens no aparelho escolar e universitário, maioritariamente a tempo inteiro, desempenhando o sistema de formação um duplo papel: o de refúgio imediato em relação ao risco elevado de desemprego e o de tentativa de melhorar o posicionamento na fila de espera ao emprego (diplomas mais extensos). A transição para o trabalho é, assim, demasiado tardia nestes países. Assim, para Rose (2005), apesar de a formação académica proteger do desemprego, não garante um emprego coerente com o diploma alcançado.

II. Contornos sociogeográficos de transição

Tendo presente Rose (1998), a transição para o trabalho apresenta-se como um processo cada vez mais longo e complexo, acarretando a assunção de estatutos instáveis, com percursos e modos de transição diferenciados e fortemente estruturados pelas empresas, poderes públicos, além do inevitável contexto formativo e familiar. Para além disso, encontra-se fortemente ligada aos movimentos económicos e à representatividade e incidência do desemprego, bem como às questões ligadas ao mercado de trabalho local e nacional.

O acesso dos jovens ao emprego surge assim, cada vez mais, como um processo socialmente construído, face às particularidades do Sistema de Ensino e do Mercado de Trabalho, o que justifica a crescente utilização deste

universitário, no ensino superior não público, o nível de sucesso é mais elevado no ensino politécnico. Em 2005-2006, a variabilidade dos índices de sucesso escolar entre cursos de formação inicial é maior no ensino superior não público, em especial, no ensino politécnico; no caso do ensino superior público, a variabilidade dos índices de sucesso entre cursos é menor no ensino universitário” (p. 11).

¹⁵ Processo alicerçado na instituição da democratização e obrigatoriedade do ensino.

conceito¹⁶ para caracterizar o momento de saída do sistema de ensino. Corresponde “(...) a la idea de un tránsito, de un estado intermedio (...) que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura” (Rose, 1987, p. 72). Desta forma, diversos actores e intervenientes directos entrecruzam-se neste movimento, ultrapassando as questões económicas e revelando-se, cada vez mais, como um factor de estratificação social e de integração ou exclusão social¹⁷.

O período do emprego imediato e instantâneo, sobretudo para os diplomados do Ensino Superior, já terminou há muito e a realidade laboral apresenta desafios de crescente complexidade, pelo que o simples acesso aos diplomas já não resolve *per se* este processo. Atendendo às características que envolve, tem que ser considerado e analisado como um processo organizado, envolvendo uma heterogeneidade de actores que delimitam informação, oportunidades, acesso, trajectos e hipotéticas carreiras profissionais: «(...) le terme de “transition professionnelle” a été introduit pour rendre compte de la période d’insertion des jeunes. La réinsertion vers l’emploi est, elle-même devenue une telle “phase de transition”» (Gautié, 2003, p. 3).

O processo de transição¹⁸ ganhou profunda complexidade (Teichler, 2005), apesar de, na maioria dos países, a taxa de paragem entre os universitários ser inferior ao conjunto da população activa. O sentimento de inquietude generaliza-se face à complexidade verificável no acesso ao emprego por parte dos jovens diplomados. Este processo é cada vez mais longo e complexo e existem muitos países onde se verifica um desfasamento cada vez maior entre a formação e a necessidade de perfis específicos. Muitos diplomados afirmam exercer postos de trabalho que assumem serem desadequados no que respeita ao estatuto socioeconómico e laboral e afirmam igualmente

¹⁶ Para Rose (1998), o conceito de inserção abrange o acesso ao emprego como um processo homogéneo e quase instantâneo. As últimas décadas têm demonstrado que este processo é cada vez mais imprevisível: é um entrelaçar de situações e objecto de poderes públicos, em formas variadas segundo os indivíduos, e orienta-se em confronto, segundo as empresas e empregos tipificados. Assim, o acesso dos jovens ao emprego aparece como um processo socialmente construído, complexo e diversificado, o que justifica a adopção de um conceito diferente, o de transição profissional. A abordagem económica da inserção profissional dominante afirma que a inserção inicial é um momento neutro e específico da juventude, definida a partir das características dos jovens, em detrimento dos condicionantes do sistema produtivo e da dimensão social dos processos.

¹⁷ Para Lefresne (2003), este processo encerra duas dimensões: a passagem de um estado a outro (efeito de idade) e a forma histórica dessa passagem (efeito de geração).

¹⁸ Originário de Rose (1984; 1987; 1998), este conceito é apresentado como um processo organizado por actores (Estados, empresas e indivíduos) que estruturam todo o tipo de mercados laborais; implica uma diversidade de papéis, depende das transformações das condições de aquisição de saberes e de saberes-fazer e contribui para a regulação sociopolítica da população desempregada ou inactiva.

que têm poucas oportunidades de aplicar conhecimentos nas suas funções¹⁹; existe uma maior instabilidade no emprego, em comparação com o verificado nas últimas décadas.

Existem dois tipos de influências que abrangem este processo (Russel e O’Connel, 2001): os factores micro (idade, género, origem social, formação, experiência profissional e duração do acesso ao emprego ou de desemprego) e os factores macro (procura do mercado de trabalho, programas de apoio ao emprego, regimes nacionais de protecção ao emprego, apoio social ao desemprego e relação entre sistema educativo e mercado de trabalho). Como podemos verificar, esta questão tem ganho, nas últimas décadas, condicionamentos diferentes, que exteriorizam o efectivo funcionamento da sociedade em geral, mais especificamente ao nível do mercado de trabalho, dos sistemas políticos e dos sistemas educativos. Face aos contextos que circunscrevem este processo, a acção individual ao nível do mercado de trabalho é cada vez mais importante (Gangl, 2002), assim como a educação, a experiência profissional e as redes sociais, que constituem recursos centrais no processo de transição para o trabalho, sendo a aposta dos jovens na Educação um aspecto puramente instrumental.

Actualmente, assiste-se a um aumento da competição ao nível do Mercado de Trabalho, a uma expansão educacional e ao surgimento de novas necessidades de competências por parte das entidades empregadoras, comprovando que ao nível do processo de transição para o trabalho vários factores têm que ser tomados em consideração. O diploma actualmente representa apenas uma característica individual (Giret, 2000); existem assim outros factores mais discriminatórios, como sejam as características individuais (o sexo, a origem

¹⁹ “Overeducation”, para Bills (2004), assenta na ideia de os trabalhadores assumirem possuir mais competências do que as efectivamente exigidas no processo produtivo. Pode ser vista numa perspectiva subjectiva (quando são os próprios trabalhadores a assumir a adequação ou não do *background* educacional e as exigências do trabalho realizado), ou objectiva (comparando, por exemplo, o nível educacional de um dado trabalhador e o exigido, normalmente, na ocupação desse posto de trabalho). A literatura francesa fala em *déclassement* (*desclassificação*), focalizando a atenção nos níveis de formação e emprego e sugerindo a existência de um desnível desfavorável, por referência ao que era expectável, que pode abarcar o nível escolar (o emprego é incoerente com a formação), o social (o emprego é de nível inferior do que é detido pelos pais) e o económico (emprego e remuneração a um nível inferior ao esperado). O desemprego pode, também, possuir uma vertente subjectiva (perspectiva do indivíduo), objectiva (calculada segundo critérios predefinidos e verificáveis) e ser individual ou estatístico, passageiro ou durável. Para Rose (2005), o termo “(...) correspondance semble meilleur car il met l’accent sur les rapports entre formation et emploi sans préjuger de leur nature et de leur intensité” (p. 368). Tendo presente Schomburg (2007) a origem sociobiográfica, “(...) is generally seen as being influential, and success in the course of study is predetermined to a certain extent by prior schooling. Amongst the possible factors, parental educational background is one of the two most relevant. To have parents with higher education seems to be a clear advantage for one’s own success. The parental background is most important in Spain and France (...)” (pp. 47-48).

social), as políticas de gestão de pessoal (a duração dos primeiros empregos, a utilização de diferentes tipos de contratos, os períodos experimentais, as medidas de apoio aos mais jovens), as estratégias de procura de emprego e utilização de certos canais de informação sobre o mercado de trabalho e o espaço (o território é central, até porque a mobilidade geográfica é um factor cada vez mais ligado a este processo)²⁰. A questão do património individual²¹ detém assim particular pertinência neste processo.

Preocupados principalmente com a questão da reprodução social, a família, com a escola e as diferentes instituições culturais e sociais, os sociólogos²² satisfizeram-se em constatar a desigualdade face às instituições legítimas (escola e outras instituições culturais) e/ou face a uma herança cultural e social intergeracional (família)²³. A questão da classe²⁴ possui, assim,

²⁰ Já Giret (2000) refere que os «(...) plus diplômés privilégient des modes de recherche marchands (candidature spontanée et petit annonces) en prenant directement contact avec les employeurs» (p. 33). Lefresne (2003) defende uma posição idêntica, referindo que certas características individuais dos jovens influenciam a natureza do percurso, bem como a própria segmentação do mercado de trabalho. Assim, o sexo, a situação geográfica e a idade têm importância no processo. Em termos de pesquisa de emprego, as análises sociológicas distinguem: ligações fortes (familiares/amigos) e ligações fracas (relação de curta duração – contactos profissionais).

²¹ Esta problemática foi alvo da reflexão de Boudon (1973), que já defendera que a pertença a uma determinada classe influenciava a trajectória escolar dos indivíduos; assim afirmava que, quanto mais elevado fosse o nível de ensino em causa, mais esta influência era evidente: «(...) à une étape plus avancée du cursus scolaire, la variance des probabilités d'admission en fonction des classes sociales est notablement plus élevée: la disparité des chances est plus forte au niveau de l'enseignement supérieur (...)» (p. 95). Bourdieu (1979) referira que esta situação originaria uma desilusão colectiva, em relação à educação, resultante das descontinuidades existentes entre aspirações e oportunidades e entre identidade escolar e sistema de ensino. Desta forma, verifica-se que a origem sociocultural dos indivíduos continua a desempenhar um papel fulcral no seu sucesso escolar e profissional, determinando as possibilidades de mobilidade social inter e intrageracional.

²² A “(...) constatação sociológica que somos obrigados a tirar do nosso conhecimento actual, do mundo social, é que o indivíduo é multissocializado e demasiado multideterminado para que possa estar consciente dos seus determinismos. Deste ponto de vista, é (socio)lógico ver os indivíduos resistir tanto à ideia de um determinismo social” (p. 49).

²³ Lahire (2005) acrescenta ainda que o “(...) ‘que é mais forte do que eu’ que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples rotina (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um mau hábito ou de uma mania perversa (disposição + nojo, rejeição, resistência em relação a essa disposição). (...) Ora, as disposições distinguem-se entre elas segundo o seu grau de fixação e de força. Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua actualização. Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua actualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão” (pp. 20-21).

²⁴ Para Santos (1991), os “(...) indivíduos recém-chegados ao Mercado de Trabalho herdaram o estatuto ocupacional do seu progenitor, cooperando para a manutenção da desigualdade

particular pertinência neste processo. O paradoxo do conceito de classe é que, normalmente, as pessoas não se reconhecem como pertencendo a uma classe (Holdsworth, 2004). A classe parece assim não ser um princípio auto-consciente da identidade social, pois as pessoas apresentam-se relutantes na exteriorização/reclamação da sua identidade de classe, adoptando muitas vezes uma postura defensiva/hesitante, ambivalente, face à tabela de classes²⁵. Com o crescimento da desigualdade material, as comunidades de classes diminuíram, aumentando a individualização e destruindo a relação entre posição económica e identidade cultural.

III. Posturas de antecipação e preparação para o trabalho

Atendendo à complexidade progressiva que encerra o processo de transição para o trabalho e tendo presente as particularidades anteriormente referidas, a postura do diplomado na procura de emprego revela-se, cada vez mais, como um factor determinante para o sucesso do mesmo, neste processo. Podemos afirmar que as posturas face ao emprego exteriorizadas pelos jovens, mesmo durante as suas trajectórias académicas, podem ser um indicador de existência de efectivos projectos profissionais que constituem um aspecto central no sucesso da transição para o trabalho.

O conceito de projecto profissional implica (Vincens, 1981; 1997, in Giret, 2000), invariavelmente, estabilidade profissional e satisfação face ao emprego. É um reflexo de um “projecto de vida” que começa no sistema educativo incluindo consequentemente as escolhas de formação, mas encontra-se também ligado ao processo de acesso a um emprego. Os estudantes que não acedem às primeiras escolhas no acesso ao Ensino Superior denotam, normalmente, uma “motivação desinteressada” na lógica escolar, sem um projecto

social. Produz-se assim um desfasamento considerável entre sistema educativo (relativamente igualitário) e a estrutura ocupacional (desigual). Podem surgir novos estratos, originado por novas profissões ou desaparecimento de outras. A dependência da origem de quem acede ao Mercado de Trabalho está mediatizada pelo estatuto ocupacional do seu progenitor, bem como pelos grupos de instituições primárias às quais pertencem o aspirante. O estatuto social é assim central para os mecanismos informais de acesso ao emprego.” “Al origen social juega, entonces, un papel fundamental en el estatus futuro” (p. 72).

²⁵ Para Santos (1991), a análise de redes enfatiza a importância das relações na exteriorização de uma posição social, dentro de um sistema e de uma visão global da estrutura social e seus componentes. As organizações das relações sociais constituem-se num conceito central da análise das propriedades estruturais das redes, nas quais interactivam os actores. Uma rede pode ter várias funções e, através dela, circular em vários tipos de informação. O autor chama ainda a atenção para as redes instrumentais (procura de trabalho), o que implica que as redes que interessam são, sobretudo, representadas por família, amigos, vizinhos, etc. São as relações entre os membros da rede que proporcionam intensidade, duração, densidade e heterogeneidade das mesmas.

profissional real. No entanto, o aspecto que tem vindo a ganhar cada vez mais importância a este nível é, inquestionavelmente, face à competitividade crescente fruto da generalização do acesso aos diplomas, a importância da experiência profissional²⁶.

A exigência de experiência profissional pode ser considerada uma exigência de qualificação específica ou um elemento de profissionalização (Germe, 2001). A relação formação/emprego, assente em normativos, e a existência de mercados internos²⁷ demasiados fechados podem ser considerados factores explicativos da diferença de desemprego entre jovens e adultos. Isto origina, frequentemente, nestes mercados um grupo com antiguidade e ligado à empresa, sendo o restante constituído por mão-de-obra precária, constituída por jovens em via de inserção. A experiência possui diferentes funções na carreira profissional (Vincens, 1999), já que potencia a experiência integrativa (dimensão social), cumulativa (produtividade) e qualificativa (hierarquia de emprego/salário). Assim, quando o que está em causa é o acesso ao primeiro emprego, esta questão revela-se complexa e a experiência assume-se como central, sendo reconhecida como factor estrutural da efectiva integração profissional. O efeito da primeira entrada (emprego temporário/período de ensaio) aumenta a possibilidade do efeito de precariedade (Fondeur e Minni, 2004), tendo a falta de experiência profissional posição central nesta situação; o critério de antiguidade no mercado de trabalho é assim muito importante, constituindo um aspecto mais decisivo do que a idade (Rose, 1998).

Ser inexperiente é, assim, provavelmente mais discriminatório do que o facto de se ser jovem. A execução de um trabalho ainda durante o período de formação académica representa uma mais-valia inquestionável²⁸, pois a primeira

²⁶ Segundo a DGEEP/MTSS (2006a), deve ser entendida como experiência potencial, dado que é calculada pela idade e pelo número de anos para terminar o curso reportado. No mercado de trabalho português, as competências adquiridas no emprego por via da experiência têm um papel limitado na empregabilidade. Os níveis elevados de educação parecem não influenciar/afectar as transições para fora do desemprego – via emprego. Experiência e educação resultam em taxas de transições mais elevadas para situações de activo.

²⁷ A lógica do funcionamento do mercado interno liga-se ao modelo de competição por emprego de Thurow (1975): os salários estão ligados aos postos, as características dos trabalhadores têm papel secundário e é o nível de formação e não tanto os conteúdos que é um critério importante. O diploma é, assim, visto, para o empregador, como um sinal (Spence, 1973).

²⁸ Esta situação deve ser enquadrada no movimento crescente de estudantes-trabalhadores (diferente dos trabalhadores-estudantes, que estudam após a sua inserção no trabalho), que encontram uma forma de financiamento para as suas formações académicas. Normalmente, os trabalhadores-estudantes apresentam-se numa faixa etária superior, com enquadramentos de vida diferentes, ao nível, por exemplo, do agregado familiar, o que tem contribuído para uma diversificação cada vez mais evidentes dos públicos e usos deste nível de ensino.

experiência profissional²⁹ ao longo do percurso escolar permite uma socialização no trabalho e constitui um processo cognitivo de interação entre conhecimentos escolares e experiência, bem como um processo de constituição de um recurso de acesso a informação que permite situar melhor os diplomados no mercado (Lefresne, 2003). Podemos falar mesmo em pré-inseridos (Béduwé e Giret, 2004), como os que exercem uma profissão estável que corresponde à formação que está a ser realizada.

Esta situação permite um aumento efectivo das competências individuais do indivíduo e o financiamento da formação, melhora as condições de vida, exterioriza um sinal de motivação forte para o trabalho, aumenta o grau de empregabilidade futura, além de permitir aceder a informação sobre o mercado de trabalho. Os autores (*ibidem*) aprofundam este movimento de pré-inserção³⁰ para caracterizar os que afirmam terem já exercido uma actividade profissional (estável e que corresponde à formação que se encontra a realizar durante a formação superior), como forma de contextualizar o caso dos trabalhadores-estudantes. Esta situação é ainda potenciada pelo próprio mercado de trabalho que, ao diversificar formas e ofertas (contratos de curta duração, interinos, tempo parcial, etc.), origina o desenvolvimento de empregos pouco qualificados, acessíveis aos mais jovens³¹. Os empregadores têm, assim, de forma crescente à sua disposição uma mão-de-obra mais educada e mais rapidamente aplicável nos empregos pouco qualificados. Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento do trabalho ao longo do curso³² corresponde, em certas situações, a desejos de construção de

²⁹ Se a actividade é ocasional, tem um papel diferente: permite, sobretudo para os que se inserem mais lentamente, evitar situações de desemprego e precariedade prolongadas. Globalmente e em última instância, o conteúdo do emprego e a sua relação com a formação continuam a constituir variáveis determinantes na qualidade da inserção futura. A necessidade de aquisição de experiência profissional pode ser interpretada como um demonstrativo da incongruência entre formação inicial e emprego.

³⁰ Quando num currículo de um estudante existe competência, pesquisa e experiência profissional, ele ganha um certo valor profissional que condiciona trajectos posteriores. Contudo, face à heterogeneidade de ocupações é difícil traçar linearidades fenomenológicas. Estar pré-inserido implica possuir uma profissão estável que corresponde à formação que está a realizar). Tal pode constituir um movimento potenciador das competências individuais, uma forma de financiamento dos estudos, um processo de melhoria das condições de vida, um reflexo e um sinal de motivação, uma forma de pesquisa e adaptação ao mercado, bem como pode reflectir um contexto geográfico (a dimensão do espaço urbano e a relação com a probabilidade de trabalhar).

³¹ Para Béduwé e Giret (2004), os estudantes «(...) constituent un public privilégié et souvent concertant pour toutes ces formes de flexibilité, car elles leur permettent de conduire simultanément études et “petit boulot”» (p. 56).

³² Purcell *et al.* (2007) diferenciam os jovens graduados e os graduados maduros mais velhos, clarificando a extensão dos que, tendo mais de 30 anos, apresentam dificuldades de aceder a um emprego apropriado. Os jovens graduados maduros são, em muitos aspectos, similares aos jovens graduados, contrastando com os mais velhos/maduros graduados que, em média,

competências individuais e complementares às questões do financiamento dos estudos e condições de vida. Além de ser um sinal de motivação, reforça a empregabilidade dos jovens que adquirem competências e saberes complementares à formação³³.

A questão do acesso ao emprego coloca igualmente a ênfase na postura do indivíduo/actor, uma vez que o acesso à informação, o esclarecimento e a postura de quem procura são fundamentais nestas situações. A avaliação da forma de procura de emprego permite uma estruturação dos indivíduos (Henni, 2005): os empregáveis, os futuros empregáveis e os não empregáveis definitivos, sendo estes últimos constituídos, normalmente, por pessoas com cinquenta ou mais anos, pouco ou não diplomados que subiram nos mercados internos das empresas (planos internos de carreiras/salários).

Para além disso, o espaço é uma variável contextual fundamental neste processo; mas os custos da procura, o nível de desemprego no mercado de trabalho local, a possibilidade de adquirir informações sobre a oferta de emprego, a aceitação de migrações geográficas, etc., podem também influenciar este processo.

V. Contextos de acesso e percursos académicos

Revela-se da maior importância iniciar a presente reflexão pela caracterização da população em análise, de forma a percebermos que tipo de população acede a este tipo de ensino e que particularidades sociogeográficas encerra.

Quadro 1 – Caracterização sociogeográfica por curso (%)

| GÉNERO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-------------------|------|------|------|------|-----|------|----|------|------|------|------|-------|
| Masculino | 27,7 | 26,8 | 45,5 | 13,6 | 19 | 85,7 | 75 | 93,3 | 45,5 | 100 | 31,2 | 38,5 |
| Feminino | 72,3 | 73,2 | 54,5 | 86,4 | 81 | 14,3 | 25 | 6,7 | 54,5 | 0 | 68,8 | 61,5 |
| ORIGEM GEOGRÁFICA | | | | | | | | | | | | |
| Viseu | 80,9 | 87,8 | 90,9 | 81,8 | 81 | 64,3 | 75 | 100 | 72,7 | 75 | 100 | 83,2 |
| AM Porto | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 9,6 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | ,0 | 2,8 |
| Centro Litoral | 6,4 | 2,4 | 9,1 | 6,8 | 9,5 | 21,4 | 15 | 0 | 18,2 | 0 | ,0 | 7,4 |

recebem um ganho significativo pelo grau, mas abaixo dos mais jovens, e expressam mais insatisfação com o desenvolvimento da carreira.

³³ Béduwé e Giret (2004), acrescentam ainda que «(...) travaillé pendant ses études peut également constituer un avantage lorsque que les jeunes entre définitivement sur le marché du travail. Il peut conférer un avantage en capital humain, en termes de réseaux et en termes de signalement» (p. 57).

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|----|------|------|
| Centro Interior | 4,2 | 4,9 | 0 | 4,6 | 0 | 0 | 5 | 0 | 9,1 | 25 | ,0 | 3,7 |
| AM Lisboa | 4,3 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | ,0 | 1,6 |
| Sul | 0 | 0 | 0 | ,0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | ,0 | 0,4 |
| Norte Litoral | 0 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | ,0 | 0,8 |
| ORIGEM SOCIAL* | | | | | | | | | | | | |
| EDL | 8,5 | 7,3 | 36,4 | 4,5 | 0 | 21,4 | 20 | 6,7 | 18,2 | 0 | 6,7 | 9,9 |
| PTE | 14,9 | 9,8 | 18,2 | 9,1 | 4,8 | 14,3 | 40 | 6,7 | 0 | 25 | 0 | 12,3 |
| TI | 10,6 | 4,9 | 9,1 | 18,2 | 19 | 7,1 | 10 | 6,7 | 9,1 | 25 | 20 | 11,9 |
| TIPL | 27,7 | 43,9 | 9,1 | 27,3 | 52,4 | 21,4 | 15 | 46,7 | 54,5 | 50 | 40 | 33,7 |
| AI | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| AIPL | 2,1 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| EE | 12,8 | 4,9 | 0 | 20,5 | 14,3 | 0 | 15 | 6,7 | 0 | 0 | 13,3 | 10,7 |
| O | 0 | 7,3 | 0 | 9,1 | 4,8 | 21,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,5 |
| AA | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| AEPL | 12,8 | 14,6 | 18,2 | 6,8 | 4,8 | 7,1 | 0 | 20 | 18,2 | 0 | 6,7 | 10,3 |
| GRAU DE INSTRUÇÃO – PAI | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 13,3 | 9,1 | 0 | 6,2 | 2 |
| 2 | 2,1 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 5 | 0 | 18,2 | 0 | 12,5 | 4,1 |
| 3 | 68,1 | 58,5 | 36,4 | 50 | 57,1 | 64,3 | 40 | 53,3 | 72,7 | 75 | 56,2 | 57 |
| 4 | 6,4 | 22 | 18,2 | 9,1 | 14,3 | 14,3 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 6,2 | 10,7 |
| 5 | 10,6 | 12,2 | 0 | 11,4 | 9,5 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 25 | 0 | 8,2 |
| 6 | 2,1 | 7,3 | 18,2 | 20,5 | 9,5 | 0 | 25 | 6,7 | 0 | 0 | 12,5 | 10,2 |
| 7 | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| 8 | 6,4 | 0 | 9,1 | 4,5 | 0 | 0 | 15, | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 4,5 |
| 9 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| 10 | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| MÃE | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| 2 | 0 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 10 | 0 | 27,3 | 0 | 18,8 | 4,9 |
| 3 | 55,3 | 61 | 45,5 | 47,7 | 52,4 | 21,4 | 30 | 60 | 54,5 | 75 | 56,2 | 50,8 |
| 4 | 19,1 | 17,1 | 9,1 | 9,1 | 9,5 | 57,1 | 15 | 6,7 | 18,2 | 0 | 12,5 | 16 |
| 5 | 12,8 | 17,1 | 9,1 | 11,4 | 19 | 7,1 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 11,1 |
| 6 | 6,4 | 2,4 | 18,2 | 25 | 9,5 | 0 | 30 | 6,7 | 0 | 0 | 6,2 | 11,1 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------|-----|-----|-----|-----|---|-----|----|---|---|----|-----|-----|
| 7 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| 8 | 4,3 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 25 | 0 | 3,3 |
| 10 | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Legenda: 1 – Não sabe ler nem escrever; 2 – Sabe ler e escrever mas não possui diploma; 3 – Ensino Básico Primário; 4 – Ensino Básico Preparatório (antigo 2.º ano); 5 – Ensino Básico 3.º ciclo ou equivalente (antigo 5.º ano liceal); 6 – Ensino Secundário; 7 – Antigo Ensino Médio e actual Superior Politécnico; 8 – Ensino Superior Universitário (Licenciado, Mestre ou Doutor); 9 – Outra situação – Desconhecido; 10 – Não Responde.

* Segundo Costa (2000), *op. cit.*: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores-Independentes; TIPL – Trabalhadores Independentes Pluriactivos; AI – Agricultores Independentes; AIPL – Agricultores Independentes Pluriactivos; EE – Empregados Executantes; O – Operários; AA – Assalariados Agrícolas; AEPL – Assalariados Executantes Pluriactivos.

Como podemos perceber no Quadro 1, e no que respeita às características pessoais, verifica-se que 61,5% dos finalistas são do sexo feminino (salientam-se Turismo, Comunicação Social, Gestão de Empresas e Engenharia do Ambiente) e 38,5% do sexo masculino (restantes engenharias salientando-se EI, EE, EMGI). Estes valores vão ao encontro das tendências que se têm verificado nas últimas décadas em Portugal: a proeminência feminina na frequência do Ensino Superior, movimento por demais evidente no nosso país na última década, como evidenciado em diversos estudos como por exemplo Alves N. (2005) ou Alves M. (2007); bem como a preferência masculina pelos cursos de engenharia, como demonstrado em Marques (2006). Relativamente à origem geográfica, verifica-se que 83,2% dos alunos são originários do distrito de Viseu, 7,4% são do centro litoral e 3,7% do centro interior. Tal significa que 94,3% são do centro do país, confirmando um movimento de procura regional da educação, que permite equacionar a pertinência da origem social neste processo. Esta situação confirma tendências já verificadas (Cruz e Cruzeiro, 1995) e que personalizam uma efectiva procura regional de educação, particularmente visível nos politécnicos³⁴.

³⁴ Como podemos observar em Tavares *et al.* (2008), as famílias “(...) are called to consume and that idealizes responsive consumers (ibidem), which is possible because of adequate supply of information. Indeed, good choice supposes information that allows one to compare and to choose the best institution. The data on institutional and course quality would help to inform the community in general, and in particular the students who want to enter higher education. Students could therefore make rational choices” (p. 108); “(...) the polytechnics admitted the highest percentage of students from families with the lowest financial resources” (pp. 113-114). Já Martins; Mauritti e Costa (2005) referem que “(...) o politécnico é, nesta perspectiva, claramente o mais aberto no recrutamento social: 63% das famílias de origem não têm mais do que o ensino básico. A estrutura socioeducacional é significativamente mais qualificada nos pais

Não esqueçamos que a origem deste subsistema de ensino procurou, efectivamente, dispersar a oferta educativa a nível superior pelo território nacional (Simão e Costa, 2000; Arroiteia, 2002), de forma a amenizar as diferenciações socioculturais. Consequentemente, e atendendo a esta realidade, importa analisar, paralelamente, a questão da origem social dos indivíduos, até porque a importância e influência do *background* social³⁵ na trajectória escolar, principalmente a sua origem social³⁶ e o nível educacional dos pais³⁷ é evidente (Werfhorst e Andersen, 2005). Verifica-se que, ao nível das habilitações dos progenitores dos finalistas, existe uma grande representatividade do nível do Ensino Primário (57% do sexo masculino; 50,8% do sexo feminino). No que respeita às classes de origem, verifica-se que os finalistas apresentam origens sociais diversas verificando-se contudo uma representatividade significativa na classe TIPL³⁸ com 33,7%, a única que sobressai, já que

dos estudantes que frequentam quer o ensino superior particular, quer o universitário público (com 41% e 43% de famílias de origem com o ensino superior, respectivamente), enquanto no politécnico são 20%” (p. 38).

³⁵ Para Martins, Mauritti e Costa (2005), as “(...) desigualdades dos contextos quantitativos das famílias são muito diferenciadoras no acesso ao ensino superior. Evidenciando as escolaridades dos pais como marcantes nas trajectórias escolares dos filhos, está o facto de haver um número quatro vezes maior de origens familiares que detêm o ensino superior, face ao segmento etário em referência da sociedade portuguesa. De facto, é muito notória a sobre-representação de qualificações elevadas dos grupos domésticos de origem dos estudantes e a redução do peso de pais que têm até ao primeiro nível do ensino básico, para quase um terço relativamente à população. No entanto, a entrada no ensino superior obedece, também ela, a condições persistentes de desigualdade de oportunidades. Tal aspecto fundamenta o carácter diferenciado dos segmentos do ensino superior” (p. 38).

³⁶ Segundo a OCDE (2007), o estatuto socioeconómico dos estudantes do ensino superior “(...) is one way of examining to what extent countries are using their full potential in generating future human capital. At 40%, Spain has the largest proportion of students with fathers who have blue-collar occupations, followed by Finland and Portugal at 29%. For the remaining six countries covered in this indicator, students with fathers who have blue-collar occupations comprise 20% or less of the student body” (p. 118).

³⁷ Para a OCDE (2007), em muitos países “(...) students are substantially more likely to be in higher education if their fathers completed higher education. Students from such backgrounds are more than twice as likely to be in higher education in Austria, France, Germany, Portugal and the United Kingdom than are students whose fathers did not complete higher education” (p. 117).

“The strongest selectivity into higher education is found in Portugal (...) Students from lower educational family backgrounds are more frequently enrolled in non-university institutions and this might, to some extent, explain differences in the socio-economic status of students between countries, as not all countries provide this opportunity in higher education. Countries that have expanded their tertiary education in recent years will also, by default, have a higher intake of students from less advantaged backgrounds” (p. 119).

³⁸ Como observamos em Martins, Mauritti e Costa (2005), “(...) 58% dos estudantes do ensino superior são provenientes das categorias sociais melhor equipadas de recursos económicos, culturais e sociais – os empresários, dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos e de enquadramento. Existe uma forte prevalência de origens sociais de profissionais técnicos e de enquadramento (40%), sendo estes, aliás, os maiores portadores de qualificações, reflectindo-se nas próprias trajectórias escolares dos filhos. Estes estudantes ultrapassam um

nos 10% encontramos várias, como EDL, PTE, TI, EE e AEPL. Nas classes mais altas EDL e PTE, salientam-se os finalistas de Gestão Comercial e da Produção, Eng. Informática e Eng. Civil, saliência para a área de engenharias, nas mais baixas Comunicação Social, Gestão de Empresas e Turismo. Verifica-se, contudo que a origem social continua a ser uma variável diferenciadora no acesso ao Ensino Superior Politécnico, verificando-se que 45,6% concentram-se nas classes TIPL e TI, o que confirma dados já constatados (Cruz e Cruzeiro, 1999).

Quadro 2 – Opção e justificação de candidatura por curso (%)

| O CURSO FOI A PRIMEIRA OPÇÃO DE CANDIDATURA? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Sim | 68,1 | 80,5 | 27,3 | 72,7 | 52,4 | 71,4 | 85 | 80 | 9,1 | 25 | 81,2 | 67,6 |
| Não | 29,8 | 19,5 | 72,7 | 27,3 | 47,6 | 28,6 | 15,0 | 20 | 90,9 | 75 | 18,8 | 32 |
| RAZÕES DE ESCOLHA | | | | | | | | | | | | |
| Acesso a uma profissão qualificada | 12,8 | 12,2 | 27,3 | 9,1 | 9,5 | 35,7 | 25 | 26,7 | 36,4 | 50 | 12,5 | 17,2 |
| Conhecimento e competências | 19,1 | 14,6 | 18,2 | 20,5 | 9,5 | 7,1 | 15 | 13,3 | 0 | 25 | 31,2 | 16,4 |
| Acesso a profissão que permita a satisfação/realização | 46,8 | 46,3 | 36,4 | 38,6 | 38,1 | 14,3 | 45 | 6,7 | 27,3 | 25 | 31,2 | 37,3 |
| Obtenção do grau de licenciado | 4,3 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 10 | 20 | 9,1 | 0 | 6,2 | 5,3 |

terço do conjunto do universo em referência. Em relação a uma diferenciação por subsistemas do ensino superior, é no universitário público que o acesso é mais fechado e no politécnico onde a base de recrutamento é mais diversificada (...)” (p. 35). A nível profissional, salienta-se uma proeminência de profissões manuais, pouco qualificadas, sobretudo por parte dos progenitores do sexo masculino; ao nível das condições perante o trabalho, verifica-se que 29,5% dos progenitores trabalham por conta própria ou são trabalhadores independentes, mas, exceptuando a situação dos empresários e construtores civis, a maioria deles dedica-se ao sector terciário. Contrariamente, o sexo feminino apresenta, a este nível, maior linearidade analítica; assim, 43% são domésticas e as restantes encontram-se distribuídas por profissões manuais pouco qualificadas. Saliente-se, ainda, alguma representatividade desta população ao nível do funcionalismo público (7%): “(...) são os pais, por relação às mães, que estão em maior número inseridos no mercado de trabalho por via do emprego (81% face a 67% das mães). Por sua vez, a inactividade é uma situação mais acentuada nas mães, atingindo-as em 29%. Nesta medida, estando 9% reformadas, presume-se que a condição de doméstica ronde os 20% destes contextos. (...) em relação às mães, é no ensino público politécnico que as ‘outras inactivas’ têm maior peso (com 27%), sobressaindo o trabalho doméstico como a marca mais reforçada desta condição face ao trabalho. Por outro lado, é nas mães dos alunos que frequentam o sector particular e cooperativo que as empregadas têm uma maior preponderância” (p. 33 e seguintes).

| | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|----|------|------|
| Identificação com área científica | 8,5 | 14,6 | 18,2 | 15,9 | 9,5 | 35,7 | 0 | 26,7 | 9,1 | 0 | 6,2 | 13,1 |
| PRIMEIRA OPÇÃO – INSTITUIÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| ISP Viseu | 4,2 | 7,3 | 54,6 | 4,5 | 28,5 | 0 | 0 | 13,3 | 45,5 | 50 | 12,5 | 12,2 |
| ISP Coimbra | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 1,2 |
| ISP Leiria | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| ISP Peniche | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| ISP Bragança | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| ISP Guarda | 2,1 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 1,6 |
| ISP Santarém | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| U. Aveiro | 0 | 2,4 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| UTAD | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0,8 |
| U. Lisboa | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 1,2 |
| U. Coimbra | 8,5 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 14,3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 3,7 |
| U. Minho | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| U. Porto | 4,3 | 2,4 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Inst. Miguel Torga | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| NA | 68,1 | 78 | 27,3 | 72,7 | 47,6 | 71,4 | 85 | 80 | 9,1 | 25 | 81,2 | 66,8 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Após o enquadramento anterior, torna-se importante analisar as posturas de acesso³⁹ e as respectivas trajetórias académicas, de forma a perceber motivações e rendimento escolar que permitissem caracterizar melhor o percurso escolar dos finalistas. Analisando os dados, verifica-se que 67,6% entraram na primeira opção; os únicos casos que, face aos dados, revelaram

³⁹ Para Tavares *et al.* (2008), a análise “(...) of the socio-educational indicators revealed that the students’ household of origin had a marked effect on access to higher education and that Portugal was still far from offering equitable access to higher education. The influence of family background was also observable in the choice of students between university and polytechnic degrees. (...) those from households with higher education levels preferred universities. For instance, the percentage of fathers with a higher education degree of public and private university students was much higher than that of fathers of public and private polytechnic students, and the same holds true for the schooling level of mothers. On the other hand, the lower the level of schooling of the parents, the less different was the preference for the university and the polytechnic sub-systems. The results also showed that the household of origin not only influenced the probability of access to higher education, but also the type of discipline chosen by students. It was amongst families with lower socio-academic level that most choices of educational and business sciences were observed (39% and 20% of students in these areas, respectively, are from families with socio-cultural level in the first basic cycle). Thus, the polytechnics admitted the highest percentage of students from families with the lowest financial resources. According to the students’ statements, 35% of this segment received at most 750€, and only 20.7% received more than 1550€ (for 32% of the families of university students)” (pp. 112-113).

uma taxa negativa relativamente a este aspecto são os finalistas de Gestão Comercial e da Produção, Engenharia Mecânica e Gestão Industrial e Engenharia das Madeiras.

Apesar disso, verifica-se que este movimento é pouco significativo e não denota⁴⁰, aparentemente, projectos diferenciados dos restantes alunos, porque as primeiras opções se organizam, nestes casos, em áreas limítrofes (Gestão de Empresas, no que respeita aos finalistas de Gestão Comercial e da Produção e outras Engenharias no que respeita a Engenharia Mecânica e Gestão Industrial e Engenharia das Madeiras), reflectindo portanto, por parte dos indivíduos, pretensões e projectos escolares/profissionais coerentes com o percurso efectivamente alcançado.

Esta situação é ainda mais evidente quando o que está em causa é a escolha da instituição formadora. Assim, verifica-se, novamente, uma linearidade significativa entre os desejos expressos pelos alunos e a materialização das suas trajectórias académicas, também a nível da frequência institucional, com 32% a afirmarem não ter entrado na primeira opção e 12% a dizerem ter concorrido ao ISPV (repartidos pela Escola Superior Tecnologia; Escola Superior Educação; Escola Superior Saúde). Tal reforça uma tendência já anteriormente verificada: a de que é evidente a procura regional da educação por parte destes alunos.

Por outro lado, é de salientar a referência a instituições que se situam nas zonas limítrofes do distrito de Viseu, o que vem dar mais consistência às ilações evidenciadas anteriormente, sobretudo a procura regional da educação e a ligação ao *background* cultural de origem dos finalistas⁴¹. Restava-nos questionar se este movimento seria potenciado por questões socioeconómicas ou se reflectia identidades formativas/reconhecimento de qualidade institucional⁴². Verifica-se, assim, um elevado nível de correspondência entre o

⁴⁰ As variáveis Idade, Sexo e Origem Social não se revelam diferenciadoras.

⁴¹ Tavares *et al.*, 2008, acrescentam ainda que a "(...) influence of family background was also observable in the choice of students between university and polytechnic degrees (...) those from households with higher education levels preferred universities. For instance, the percentage of fathers with a higher education degree of public and private university students was much higher than that of fathers of public and private polytechnic students, and the same holds true for the schooling level of mothers. On the other hand, the lower the level of schooling of the parents, the less different was the preference for the university and the polytechnic sub-systems. The results also showed that the household of origin not only influenced the probability of access to higher education, but also the type of discipline chosen by students" (pp. 112-113).

⁴² Inclina-mo-nos para a primeira possibilidade. Como Amaral e Teixeira (2000) defendem, no caso "(...) of public polytechnics there is a significant percentage of students who is neither satisfied with the study programme nor with the institution. Similar results can be observed for private polytechnics. This means that polytechnics are assumed as a second choice, both in terms of institution as well as in terms of study programmes. (...) Public universities are clearly shown as the prime choice of students, followed at large distance by public polytechnics which

desejado e o efectivamente frequentado, bem como uma alta taxa de procura efectiva de formação superior na instituição em análise (ISPV), apesar de nem sempre no curso desejado. Quanto às razões apresentadas para a escolha da formação, 37,3 % assumem que a mesma se deveu à possibilidade de aceder a uma *Profissão que permita a satisfação e realização*, e 17,2% o *Acesso a uma profissão qualificada*, revelando posturas que denotam uma preocupação laboral efectiva, dentro do “espírito” mais prático dos Politécnicos⁴³.

Tendo em conta este contexto, importa analisar as motivações de acesso dos finalistas, de forma a dar profundidade aos dados anteriores. Tendo presente o Quadro 3, verifica-se que os finalistas exteriorizam, a nível da frequência do Ensino Superior, sobretudo preocupações de carácter funcional, ligadas principalmente a questões de empregabilidade e à possibilidade de conquista de uma posição privilegiada, a nível profissional. Voltam a ser assim questões ligadas ao emprego que determinam a primeira opção – *Era a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado* (Gestão de Empresas e Engenharia Mecânica e Gestão Industrial) –; a segunda opção – *Era a forma mais segura de obter um emprego* (Contabilidade e Administração e Gestão de Empresas) – e finalmente a terceira opção – o prestígio social associado à posse de um diploma (Engenharia do Ambiente e Comunicação Social). Estas variáveis denotam, nitidamente, que o acesso ao Ensino Superior representa para estes alunos uma questão potenciadora de uma vida profissional mais segura e estável e o reconhecimento da importância social do diploma.

Importa, seguidamente, apresentar as razões da frequência deste nível de ensino.

present a slight advantage over private institutions. The analysis of the institutions' attraction capacity (and of sub-systems) must also take into account the students' motivations. (...) students who were placed in the sub-system which coincides with their application's first option demonstrate that proximity to the area of residence is the most important factor for students registered in the private and polytechnic sectors. However, it is only the third factor for students who have selected a public university. For the latter students the most important factors are the quality and prestige of the study programme and of the institution. These factors are also important for students who have given priority to a private university (second and third factors after geographical proximity), but to a lesser extent than for students of public universities. Public polytechnics' students have also listed as significant factors the lower entrance marks and the lower costs" (p. 256).

⁴³ A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 afirma, no seu artigo 11.^a alínea G, n.ºs 3 e 4, o seguinte: “O ensino superior universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”; “O Ensino Politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”.

Quadro 3 – Motivações de frequência do ensino superior por curso

| | Ordem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-------|-------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| 1 | 1.º | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| | 2.º | 0 | 7,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| | 3ª | 2,1 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,2 |
| 2 | 1.º | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 25 | 0 | 2,9 |
| | 2.º | 4,3 | 7,3 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 25 | 6,2 | 3,7 |
| | 3ª | 8,5 | 4,9 | 9,1 | 6,8 | 14,3 | 7,1 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 6,1 |
| 3 | 1.º | 12,8 | 7,3 | 0 | 9,1 | 4,8 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,8 |
| | 2.º | 12,8 | 7,3 | 0 | 6,8 | 14,3 | 21,4 | 5 | 6,7 | 9,1 | 0 | 12,5 | 9,4 |
| | 3ª | 27,7 | 29,3 | 9,1 | 20,5 | 33,3 | 14,3 | 10 | 13,3 | 27,3 | 25 | 18,8 | 22,5 |
| 4 | 1.º | 25,5 | 48,8 | 36,4 | 52,3 | 28,6 | 21,4 | 45 | 40 | 36,4 | 50 | 43,8 | 39,3 |
| | 2.º | 23,4 | 24,4 | 54,5 | 22,7 | 38,1 | 28,6 | 40 | 26,7 | 36,4 | 25 | 12,5 | 27,9 |
| | 3ª | 23,4 | 17,1 | 0 | 13,6 | 23,8 | 21,4 | 15 | 20 | 9,1 | 25 | 12,5 | 17,2 |
| 5 | 1.º | 0 | 9,8 | 0 | 4,5 | 4,8 | 21,4 | 15 | 20 | 27,3 | 0 | 0 | 7,8 |
| | 2.º | 4,3 | 2,4 | 0 | 27,3 | 9,5 | 28,6 | 35 | 26,7 | 36,4 | 50 | 6,2 | 16, |
| | 3ª | 2,1 | 22 | 36,4 | 22,7 | 23,8 | 14,3 | 25 | 6,7 | 36,4 | 50 | 12,5 | 18,4 |
| 6 | 1.º | 21,3 | 17,1 | 45,5 | 27,3 | 47,6 | 28,6 | 10 | 20 | 27,3 | 25 | 6,2 | 23,8 |
| | 2.º | 36,2 | 43,9 | 27,3 | 36,4 | 28,6 | 7,1 | 20 | 20 | 18,2 | 0 | 50 | 32 |
| | 3ª | 12,8 | 14,6 | 18,2 | 13,6 | 4,8 | 7,1 | 35 | 40 | 18,2 | 0 | 25 | 16,8 |
| 7 | 1.º | 4,3 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 25 | 3,3 |
| | 2.º | 4,3 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 7,1 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 6,2 | 3,3 |
| | 3ª | 0 | 4,9 | 9,1 | 4,5 | 0 | 7,1 | 10 | 6,7 | 9,1 | 0 | 12,5 | 4,9 |
| 8 | 1.º | 27,7 | 9,8 | 9,1 | 4,5 | 9,5 | 21,4 | 0 | 20 | 0 | 0 | 25 | 13,1 |
| | 2.º | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| | 3ª | 4,3 | 2,4 | 0 | 6,8 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 3,3 |
| N:244 | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: 1 – Procurei, mas não encontrei emprego após a conclusão do 12.º ano; 2 – Pressão familiar; 3 – Prestígio social associado à posse de um diploma; 4 – Era a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado; 5 – Pela abundância de emprego nesta área de formação; 6 – Era a forma mais segura de obter um emprego; 7 – Subir hierarquicamente no emprego já estabelecido; 8 – Outra – Realização pessoal/Aumento de conhecimentos.

A perspectiva do Ensino Superior é, desta forma, genericamente funcional, sobretudo ao nível do futuro profissional, evidenciando os finalistas preocupações puramente laborais para justificar as suas opções e demonstrando, porventura, preocupações inerentes à origem social apresentada. No que respeita à escolha do curso, as opiniões variam. A razão principal prende-se com as preocupações com a realização pessoal e a preocupação relativamente ao emprego, já que 37,3% afirmam que a principal razão de acesso a esta formação foi a *Possibilidade de acesso a uma profissão que permita a satisfação e realização pessoal* (relativamente a este aspecto, não se verificam diferenciações significativas e relevantes entre formações – Engenharia Civil, Comunicação Social e Gestão de Empresas estão acima dos 40%; destaca-se igualmente a posição diferenciada por sexo, sendo que as mulheres se apresentam mais representativas neste aspecto). Por outro lado, 17,2% afirmam a *Possibilidade de aceder a uma profissão qualificada* (Engenharia Mecânica e Gestão Industrial), 16,4% afirmam pretender *Melhorar os conhecimentos e competências individuais* (Contabilidade e Administração; Engenharia Mecânica e Gestão Industrial) e 13,1% (Engenharias Informática e Electrotécnica) afirmam a sua *Identificação com a área científica da formação*. Contudo, no que respeita a estes aspectos, não se verificam diferenciações significativas entre as diferentes formações académicas em análise.

Quadro 4

Razões subjacentes à escolha do curso que frequenta no ISPV por curso (%)

| Razões | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Acesso a uma profissão que permita a satisfação e realização pessoal | 46,8 | 46,3 | 36,4 | 38,6 | 38,1 | 14,3 | 45 | 6,7 | 27,3 | 25 | 31,2 | 37,3 |
| Acesso a uma profissão qualificada | 12,8 | 12,2 | 27,3 | 9,1 | 9,5 | 35,7 | 25 | 26,7 | 36,4 | 50 | 12,5 | 17,2 |
| Melhoria dos conhecimentos e competências individuais | 19,1 | 14,6 | 18,2 | 20,5 | 9,5 | 7,1 | 15 | 13,3 | 0 | 25 | 31,2 | 16,4 |
| Identificação com a área científica da formação | 8,5 | 14,6 | 18,2 | 15,9 | 9,5 | 35,7 | 0 | 26,7 | 9,1 | 0 | 6,2 | 13,1 |
| Obtenção do grau académico de licenciado | 4,3 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 10 | 20 | 9,1 | 0 | 6,2 | 5,3 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|---|-----|------|-----|---|-----|-----|---|------|-----|
| Possibilidade de participar no desenvolvimento do país | 2,1 | 0 | 0 | 4,5 | 14,3 | 7,1 | 5 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 3,7 |
| Impossibilidade de aceder a outro curso superior | 4,3 | 7,3 | 0 | 2,3 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,7 |
| Desejo de alcançar um estatuto social mais elevado | 2,1 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 1,6 |
| Corresponder ao desejo da família ou incentivo de amigos | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 9,1 | 0 | 0 | 1,2 |
| Não responde | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Estes dados reforçam a tendência já verificada no movimento de acesso ao Ensino Superior, confirmando uma efectiva ligação entre os finalistas e a formação frequentada, evidenciando ligações efectivas com as áreas frequentadas. As questões laborais e a identidade com a área de formação constituem, assim, as principais motivações de acesso destes alunos. Podemos, consequentemente, concluir que se apresentam como alunos fundamentalmente funcionais a nível da representação do Ensino Superior, tendo do acesso uma perspectiva muito directiva face ao emprego⁴⁴. Ao nível da escolha formativa, a satisfação e realização pessoal também são preocupações dos alunos de Comunicação Social, Turismo e Gestão de Empresas, enquanto a identidade e as funcionalidades laborais (exercício de uma profissão qualificada) são preocupações mais acentuadas nas áreas de engenharias. Restava evidenciar se estas posturas que denotavam teriam continuidade sob forma de estratégias de antecipação da transição para o trabalho por parte destes finalistas.

⁴⁴ Para Tavares *et al.* (2008), "(...) students enrolled for the first time in higher education tended to privilege vocation and employment perspectives as the main reasons to choose a study programme. (...) For most students, vocation was still the main reason to select a study programme, but amongst health students, the level of admission grades overran this item. (...) Vocation was still the main reason to select a study programme when students' responses were analyzed by sub-system, but it seemed to be more important for university students than for polytechnic students" (pp. 115-117).

VI. Posturas de antecipação: preparação para o trabalho

Face à diversificação do acesso ao Ensino Superior, importava desde já caracterizar a situação dos alunos no último ano de formação.

Quadro 5 – Caracterização profissional no último ano por curso (%)

| SITUAÇÃO NO ÚLTIMO ANO DO CURSO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Estudante a tempo inteiro | 70,2 | 95,1 | 90,9 | 72,7 | 95,2 | 85,7 | 60 | 86,7 | 72,7 | 25 | 18,8 | 75 |
| Exerço actividade profissional regular | 23,4 | 2,4 | 0 | 11,4 | 0 | 7,1 | 20 | 6,7 | 18,2 | 75 | 68,8 | 16 |
| Estudo e executo trabalhos ocasionais | 6,4 | 2,4 | 9,1 | 15,9 | 4,8% | 7,1% | 20 | 6,7 | 9,1 | 0 | 12,5 | 9 |
| PROFISSÃO REGULAR | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4,3 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 14,3 | 10 | 0 | 0 | 25 | 25 | 4,9 |
| 2 | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 25 | 6,2 | 1,6 |
| 3 | 10,6 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 31,2 | 4,9 |
| 4 | 2,1 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0,4 |
| 6 | 2,1 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 6,2 | 2 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0,4 |
| TIPO DE EXERCÍCIO | | | | | | | | | | | | |
| Tempo inteiro | 19,1 | 0 | 0 | 6,8 | 0 | 7,1 | 10 | 0 | 0 | 75,0 | 62,5 | 11,5 |
| Tempo parcial | 4,3 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 7,1 | 10,0 | 6,7 | 9,1 | 0 | 6,2 | 4,5 |
| Outra – Férias | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0,4 |
| SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO | | | | | | | | | | | | |
| Patrão | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 5,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Trabalhador independente | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 10,0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 2,5 |
| Por conta de outrem | 19,1 | 2,4 | 0 | 6,8 | 0 | 7,1 | 5,0 | 6,7 | 18,2 | 75 | 56,2 | 12,3 |
| TIPO DE VÍNCULO | | | | | | | | | | | | |
| Estagiário | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 6,2 | 1,2 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------|-----|---|-----|---|-----|------|-----|-----|----|------|-----|
| Contratado a termo certo | 8,5 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 9,1 | 75 | 0 | 5,3 |
| Trabalhador independente | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 15,0 | 0 | 9,1 | 0 | 12,5 | 3,3 |
| Funcionário efectivo | 12,8 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 6,6 |
| RENDIMENTO | | | | | | | | | | | | |
| Até 400 euros | 8,5 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 10 | 6,7 | 9,1 | 0 | 6,2 | 4,9 |
| 401-600 euros | 4,3 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 12,5 | 2,9 |
| 601-800 euros | 0 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 5,0 | 0 | 0 | 50 | 37,5 | 4,5 |
| 801-1500 euros | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 2,5 |
| + de 1500 euros | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 1,2 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Legenda: 1 – Especialistas das profissões intelectuais e técnicas; 2 – Técnicos e profissionais de nível intermédio; 3 – Pessoal administrativo e similares; 4 – Pessoal dos serviços e vendedores; 5 – Operários, artífices e trabalhadores similares; 6 – Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio; 7 – Trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes, segundo Costa (2000), *op. cit.*

Tendo presente os dados anteriores, verifica-se que 16% afirmam ter exercido uma profissão no último ano de formação⁴⁵ com saliência para Contabilidade e Administração (68,6%) e Engenharia Mecânica e Gestão Industrial (75%). De destacar ainda 9% que afirmam exercer actividades ocasionais (Engenharia Civil e Turismo). No que respeita à situação na profissão, os finalistas são sobretudo trabalhadores por conta de outrem, exercendo a actividade a tempo inteiro. Quanto à caracterização da entidade empregadora, salientam-se os Serviços Públicos e o Comércio e a Prestação de Serviços (intermediários), sendo que ao nível das dimensões do organismo empregador, verifica-se uma proeminência das pequenas empresas. No acesso ao emprego são os indicadores *Autoproposta* e *Conhecimentos*

⁴⁵ O contexto sociogeográfico confirma tendências anteriores, verificando-se que são sobretudo indivíduos com mais de 30 anos, casados e do centro do país. No trabalho de Martins, Mauritti e Costa (2005) confirma-se que os estudantes do politécnico, “(...) com maior frequência do que os primeiros, declaram ter desenvolvido alguma formação profissional/actividade laboral na fase que antecede a frequência do ensino superior (cerca de 24% dos estudantes do politécnico, contra 14% dos que frequentam o universitário). Os estudantes inseridos no ensino superior privado aproximam-se, neste indicador, dos colegas do politécnico. É um dado curioso, que pode indicar a presença, também neste sector, de algumas franjas mais carenciadas, ao contrário do que eventualmente se poderia pressupor à partida, considerando o investimento financeiro envolvido na formação privada” (p. 25).

Pessoais os mais significativos. Aqui pode salientar-se uma dupla realidade profissional, sobretudo ao nível da estabilidade de emprego e níveis de remuneração, entre os que se empregam nos Serviços Públicos⁴⁶ e os restantes (de realçar os da área comercial). A nível contratual os trabalhadores efectivos sobrepõem-se aos de termo certo; contudo, é ao nível do rendimento que surgem ilações importantes: a faixa salarial mais representativa é a dos quatrocentos euros, sendo que a segunda é a de 600-800 euros, constatando-se que é a este nível que os indivíduos apresentam níveis de maior precariedade. A problemática da transição para o trabalho implica, obviamente, a postura dos diplomados, sobretudo ao nível da preparação ou não para esta etapa da vida, cada vez mais complexa e tumultuosa. Se atendermos a que, em termos estruturais, o Ensino Politécnico encerra diferenças relativamente ao seu congénere universitário, a questão dos estágios durante a formação académica revela-se particularmente importante, não só para confirmar ou não esta tendência, mas, sobretudo, para evidenciar posições e opiniões sobre a importância da mesma como etapa de acesso à vida activa/adulta.

Quadro 6 – Caracterização dos estágios por curso (%)

| ESTÁGIO DURANTE O CURSO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-------------------------|------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|------|------|------|-------|
| Sim | 100 | 2,4 | 0 | 63,6 | 0 | 85,7 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 43,8 | 39,3 |
| Não | 0 | 97,6 | 100 | 36,4 | 100 | 14,3 | 100 | 100 | 90,9 | 100 | 56,2 | 60,7 |
| FOI ADMITIDO? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 10,6 | 0 | 0 | 6,8 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 4,1 |
| Não | 89,4 | 2,4 | 0 | 56,8 | 0 | 78,6 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 25 | 34,4 |
| Não se aplica | 0 | 97,6 | 100 | 36,4 | 100 | 14,3 | 100 | 100 | 90,9 | 100 | 68,8 | 61,5 |
| ÁREA | | | | | | | | | | | | |
| Madeiras | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0,4 |
| Informática | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 85,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Turismo | 0 | 0 | 0 | 63,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,5 |
| Comunicação Social | 59,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,5 |

⁴⁶ Saliente-se a existência de onze casos em trinta e nove de funcionários públicos distribuídos por diferentes funções. Esta tendência tinha já sido particularmente evidente em Sousa (2003) aquando da análise do curso de Comunicação Social da ESEV-IPV.

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|------|-----|---|------|---|------|---|---|-----|---|------|------|
| Relações Públicas | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,3 |
| Publicidade | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Social | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| Marketing | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Contabilidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 1,6 |
| Fiscalidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,4 |
| Não Responde | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| DURAÇÃO DO ESTÁGIO | | | | | | | | | | | | |
| De 3 a 6 meses | 97,9 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18,8 | 20,9 |
| Menos de 3 meses | 2,1 | 0 | 0 | 56,8 | 0 | 21,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,9 |
| Mais de 9 meses | 0 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,2 |
| De 6 a 9 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 64,3 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 12,5 | 4,9 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Verificamos no Quadro 6 que 39,3% afirmam ter realizado um estágio ao longo do curso, sobretudo os finalistas de Comunicação Social, Turismo, Engenharia Informática e Contabilidade e Administração. No entanto, importa aprofundar estes dados. Se o caso de Comunicação Social tem que ser colocada à parte, uma vez que o curso inclui um estágio curricular integrado, o mesmo não se pode dizer das restantes formações, que não incluem esta valência nas suas estruturas curriculares. Assim a frequência de estágios não institucionalizados é diminuta, não confirmando em termos práticos posturas de antecipação da transição para o trabalho ainda durante a formação académica, comprovadas pela pouca durabilidade dos mesmos. Além disto verifica-se que, quando questionados sobre o facto de terem sido *admitidos após a frequência destes estágios*, somente 4,1% responderam afirmativamente. Para os que não foram admitidos, questionava-se, ainda, o facto de este mesmo estágio poder desempenhar um papel importante no acesso futuro a um emprego; as opiniões destes finalistas repartiram-se (*Sim* – 19,3%; *Não* – 15,6%). Procurava-se ainda perceber que tipo de perspectivas os jovens demonstram quanto ao processo de acesso ao primeiro emprego, tendo presente a sua (des)informação sobre as medidas de apoio a este processo (situação já perceptível no último ano de formação académica), bem como a sua preocupação em relação à forma de aceder ao mercado de trabalho.

Quadro 7 – Preparação para o emprego por curso (%)

| O MAIS IMPORTANTE NO ACESSO AO EMPREGO É POSSUIR: | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Competências/perfil adequado | 70,2 | 36,6 | 45,5 | 65,9 | 47,6 | 35,7 | 55 | 53,3 | 27,3 | 100 | 50 | 53,7 |
| Conhecimentos/amigos com influência | 12,8 | 24,4 | 36,4 | 11,4 | 33,3 | 28,6 | 35 | 13,3 | 9,1 | 0 | 25 | 20,5 |
| Estágio profissional | 10,6 | 34,1 | 9,1 | 18,2 | 9,5 | 28,6 | 10 | 20 | 63,6 | 0 | 18,8 | 20,1 |
| CONHECE MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 63,8 | 63,4 | 72,7 | 63,6 | 57,1 | 57,1 | 45 | 40 | 54,5 | 100 | 75 | 61,1 |
| PREDISPOSIÇÃO PARA ACEDER A MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO | | | | | | | | | | | | |
| Apoio à criação de empresas | 17 | 22 | 18,2 | 9,1 | 4,8 | 7,1 | 10 | 20 | 9,1 | 25 | 0 | 13,1 |
| Apoio à criação de emprego | 2,1 | 2,4 | 18,2 | 13,6 | 0 | 7,1 | 5 | 13,3 | 0 | 0 | 12,5 | 6,6 |
| Estágios profissionais | 2,1 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 0 | 6,7 | 9,1 | 0 | 6,2 | 2,9 |
| Intercâmbios com o estrangeiro | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| PREOCUPAÇÃO FACE AO EMPREGO | | | | | | | | | | | | |
| É uma preocupação moderada | 27,7 | 36,6 | 18,2 | 31,8 | 9,5 | 78,6 | 55 | 73,3 | 63,6 | 25 | 25 | 37,3 |
| É uma preocupação muito forte | 57,4 | 63,4 | 72,7 | 61,4 | 90,5 | 14,3 | 40 | 26,7 | 36,4 | 25 | 31,2 | 53,7 |
| Não é uma preocupação, porque o emprego já está garantido | 10,6 | 0 | 9,1 | 6,8 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 50 | 25 | 6,6 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

No Quadro 7, verifica-se que, no que respeita ao acesso ao primeiro emprego, os finalistas afirmam que o mais importante é *Possuir competências/perfil adequado* (53,7%), depois *Ter conhecimentos e amigos com influência* (20,5% – saliente-se Gestão Comercial e da Produção, que tem das origens sociais mais elevadas, o que pode explicar esta postura) e o facto de *Ter estágio profissional* (20,1% – saliente-se Engenharia das Madeiras, que revela continuidade na valorização dos estágios). No entanto, as diferenças de opiniões no que respeita às diversas formações em análise não se apresentaram relevantes. Quando interpelados sobre se tinham conhecimento da existência de medidas/programas estatais de apoio ao emprego, 61,1% dos finalistas assumiram uma postura positiva, não se verificando grande diferenciação entre os cursos, exceptuando os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Electrotécnica, os únicos que, ao responderem negativamente, apresentam taxas superiores a 50%.

Contudo, estes dados transparecem igualmente um certo alheamento dos finalistas face às questões de emprego, visto que, quando lhes foi pedido para especificarem a que tipos de medidas estariam dispostos a aceder, 24,6% *Não respondem*, o que, a juntar a alguns indicadores incongruentes (por exemplo, *Sim, Não e Não sei especificar*), pode indicar uma certa incapacidade por parte destes finalistas em identificar/especificar medidas efectivas de apoio ao emprego. Pela positiva, saliente-se que o *Apoio à criação de empresas* é a medida mais referenciada, principalmente nos cursos de Gestão e Comunicação Social. Restava-nos interpelar os finalistas sobre a sua futura inserção profissional, onde se constatou uma negatividade relevante.

Assim, 53,7% dos finalistas afirmam que esta constitui uma preocupação *Muito Forte*, sendo as áreas de Comunicação Social, Turismo, Gestão de Empresas, Gestão Comercial e da Produção e Engenharia do Ambiente as mais representativas; por outro lado, 37,3% dos indivíduos afirmam que esta constitui uma preocupação *Moderada*, curiosamente por parte dos finalistas das Engenharias. Nota para os 6,6% que afirmam ter emprego garantido, porque são trabalhadores-estudantes, o que explica estes dados. Apesar desta diferenciação, os finalistas em análise afirmam um nível de preocupação efectiva relativamente à complexidade do processo, que, após o final da sua formação a maior parte deles irá iniciar.

Procurou-se, de seguida, monitorizar posturas que os alunos privilegiam no seu processo de procura de emprego, de forma a dar profundidade a posturas anteriormente verificadas.

Quadro 8
Iniciativas de acesso por curso (até três opções por ordem de importância)

| Iniciativas | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|-----------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Inscrição no Centro de Emprego | 1. ^a | 50 | 39,3 | 25 | 51,6 | 61,9 | 63,6 | 42,9 | 58,3 | 60 | 0 | 81,8 | 52,2 |
| | 2. ^a | 20,6 | 28,6 | 25 | 19,4 | 23,8 | 9,1 | 35,7 | 33,3 | 40 | 100 | 18,2 | 25,3 |
| | 3. ^a | 29,4 | 32,1 | 50 | 29,0 | 14,3 | 27,3 | 21,4 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 22,5 |
| Contacto com agências privadas de recrutamento | 1. ^a | 35,1 | 36,4 | 40 | 24,1 | 16,7 | 0 | 11,1 | 14,3 | 16,7 | 33,3 | 22,2 | 26,6 |
| | 2. ^a | 48,6 | 45,5 | 60 | 48,3 | 50 | 75 | 66,7 | 28,6 | 33,3 | 66,7 | 33,3 | 48,3 |
| | 3. ^a | 16,2 | 18,2 | 0 | 27,6 | 33,3 | 25 | 22,2 | 57,1 | 50 | 0 | 44,4 | 25,2 |
| Contacto com amigos/familiares | 1. ^a | 15 | 50 | 50 | 38,1 | 30 | 42,9 | 60 | 60 | 0 | 33,3 | 10 | 35,6 |
| | 2. ^a | 25 | 14,3 | 25 | 33,3 | 30 | 28,6 | 20 | 20 | 0 | 0 | 40 | 24,6 |
| | 3. ^a | 60 | 35,7 | 25 | 28,6 | 40 | 28,6 | 20 | 20 | 100 | 66,7 | 50 | 39,8 |
| Colocação ou respostas a anúncios | 1. ^a | 32,4 | 7,7 | 40 | 22,7 | 15,4 | 14,3 | 18,2 | 0 | 25 | 100 | 28,6 | 22,7 |
| | 2. ^a | 41,2 | 46,2 | 20 | 40,9 | 46,2 | 42,9 | 27,3 | 80 | 50 | 0 | 28,6 | 42,2 |
| | 3. ^a | 26,5 | 46,2 | 40 | 36,4 | 38,5 | 42,9 | 54,5 | 20 | 25 | 0 | 42,9 | 35,2 |
| Procurar através do ISPV | 1. ^a | 0 | 32,1 | 0 | 13,3 | 0 | 20 | 14,3 | 25 | 42,9 | 0 | 25 | 21,6 |
| | 2. ^a | 33,3 | 42,9 | 75 | 40 | 0 | 80 | 28,6 | 0 | 42,9 | 0 | 50 | 38,6 |
| | 3. ^a | 66,7 | 25 | 25 | 46,7 | 100 | 0 | 57,1 | 75 | 14,3 | 100 | 25 | 39,8 |
| Criar o próprio emprego/empresa | 1. ^a | 16,7 | 20 | 25 | 50 | 33,3 | 0 | 25 | 66,7 | 0 | 0 | 25,9 | 16,7 |
| | 2. ^a | 16,7 | 20 | 0 | 20 | 16,7 | 16,7 | 25 | 0 | 0 | 66,7 | 19 | 16,7 |
| | 3. ^a | 66,7 | 60 | 75 | 30 | 50 | 83,3 | 50 | 33,3 | 100 | 33,3 | 55,2 | 66,7 |
| Outra: Contacto directo com empregadores | 1. ^a | 50 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 44,4 |
| | 2. ^a | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 3. ^a | 50 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 55,6 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | | |

Verifica-se uma diversificação das posições assumidas pelos jovens: quanto à primeira opção na procura de emprego é a *Inscrição no Centro de Emprego* (Contabilidade e Administração, Engenharia Informática e Engenharia do Ambiente;), a segunda opção mais referida é o *Contacto com agências privadas de recrutamento/selecção* pela positiva (Engenharias Informática, Civil e Mecânica e Gestão Industrial (2,27); finalmente, como terceira opção mais referida, temos *Criar o próprio emprego/empresa* (Engenharia das Madeiras, Engenharia Informática e Gestão Comercial e de Produção).

Estes dados denotam que em termos práticos os finalistas afirmam ir recorrer a uma diversidade de estratégias de acesso ao emprego, destacando-se neste movimento pela diversidade de posturas apresentadas os finalistas de Engenharia Informática. Curioso é o facto de os contactos pessoais não surgirem como um dos recursos mais referidos, tendo presente a importância que os mesmos possuem no acesso ao emprego por parte dos jovens, o que poderá ser reflexo das origens sociais dos mesmos.

Quadro 9 – Posição face ao diploma por curso (%)

| POSSE DE DIPLOMA INTERFERE: | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | C A | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Aumento da possibilidade de encontrar emprego | 70,2 | 90,2 | 81,8 | 90,9 | 71,4 | 100 | 100 | 93,3 | 72,7 | 100 | 100 | 86,1 |
| De forma positiva no salário e proveitos materiais | 63,8 | 87,8 | 81,8 | 88,6 | 85,7 | 92,9 | 90 | 86,7 | 81,8 | 100 | 87,5 | 83,2 |
| No aumento do estatuto social | 63,8 | 65,9 | 72,7 | 56,8 | 61,9 | 85,7 | 50 | 66,7 | 81,8 | 75 | 75 | 65,2 |
| FACILITARÁ O ACESSO AO PRIMEIRO EMPREGO? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 55,3 | 80,5 | 72,7 | 72,7 | 57,1 | 100 | 80 | 80 | 81,8 | 50 | 75 | 72,1 |
| Não | 44,7 | 19,5 | 18,2 | 25 | 42,9 | 0 | 15 | 20 | 18,2 | 50 | 12,5 | 25,8 |
| Não responde | 0 | 0 | 9,1 | 2,3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 2 |
| JUSTIFIQUE | | | | | | | | | | | | |
| Desvalorização dos diplomas | 31,9 | 7,3 | 18,2 | 31,8 | 42,9 | ,0 | 20 | 26,7 | 9,1 | 50 | 6,2 | 22,5 |
| Aumenta empregabilidade | 19,1 | 29,3 | 18,2 | 11,4 | 14,3 | 57,1 | 10 | 40 | 27,3 | 25 | 0 | 20,9 |
| Comprova competências | 8,5 | 22 | 18,2 | 9,1 | 4,8 | 7,1 | 0 | 6,7 | 18,2 | 25 | 12,5 | 11,1 |
| Permite continuidade de formação | 6,4 | 9,8 | 0 | 15,9 | 0 | 7,1 | 5 | 13,3 | 9,1 | 0 | 37,5 | 10,2 |
| Emprego precário/falta de emprego | 17 | 7,3 | 9,1 | 11,4 | 9,5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 8,6 |
| Aumento da exigência laboral | 6,4 | 0 | 9,1 | 9,1 | 9,5 | 0 | 5 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 4,9 |
| Questões pessoais dominam acesso | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Não responde | 10,6 | 24,4 | 27,3 | 9,1 | 19 | 28,6 | 50 | 6,7 | 36,4 | 0 | 37,5 | 20,9 |
| N: 244 | | | | | | | | | | | | |

Os finalistas revelam uma crença significativa na importância do diploma; esta posição assumidamente positiva (acima dos 80%) somente é diminuída no que respeita ao estatuto que o mesmo potencia (positividade desce para a casa dos 60%, mas é ainda marcadamente positiva). Em relação à questão de a posse de um diploma interferir positivamente no *aumento da possibilidade de encontrar emprego*, verifica-se que 86,1% dos finalistas inquiridos exteriorizam uma opinião favorável, evidenciando expectativas positivas face à pertinência do acesso ao diploma como forma de aumentar a sua taxa de empregabilidade futura. Salientam-se, pela negatividade de posição, os finalistas de Comunicação Social e Engenharias do Ambiente e das Madeiras (valores que, em nenhum dos casos, atingem relevância superior aos 30%, mas que confirmam posturas anteriores – dificuldade posteriormente verificadas – a nível de acesso ao primeiro emprego). Podemos questionar se estamos perante “alunos de diploma”?

Quando questionados sobre a possibilidade de a posse de um diploma interferir de forma positiva no salário e mais proveitos materiais futuros, os finalistas exteriorizam, novamente, posições significativamente positivas, uma vez que 83,2% respondem afirmativamente a esta questão. Na perspectiva negativa, encontramos, novamente, o curso de Comunicação Social, o único que, nesta resposta, apresenta significância relevante (34%).

Finalmente, no que respeita a questão da possibilidade da posse de um diploma interferir no aumento do estatuto social, 65,2% respondem afirmativamente, mas esta é, sem dúvida, das três variáveis, a que apresenta resultados positivos menos significativos. Aqui, a representatividade de respostas negativas aumenta, mas as opiniões repartem-se, com diversos cursos a denotarem valores significativos, entre 30% e 50% (Comunicação Social, Turismo, Gestão, Engenharias Civil, do Ambiente e Electrotécnica). Pode concluir-se que, relativamente à perspectiva do aumento de empregabilidade e ganhos materiais, decorrentes da posição de diplomado, as posições são francamente positivas, exceptuando Comunicação Social. Todavia, a última variável apresenta posições mais reticentes. Quando questionados sobre se o diploma permite o aumento de estatuto social, os finalistas evidenciam opiniões mais discordantes, denotando, talvez, uma consciencialização de um mercado de diplomados crescente.

Contudo, ainda denotam grande confiança nas vantagens do diploma a nível profissional. De forma a verificar a efectiva posição dos finalistas face ao diploma, questiona-se a importância do diploma no acesso ao emprego. Os valores apresentam posições muito positivas, evidenciando confiança geral no estatuto de licenciado: 72,1% afirmam que o diploma facilitará o acesso ao primeiro emprego, não se verificando grandes diferenciações entre cursos,

apesar de as áreas de Engenharia (exceptuando a Engenharia do Ambiente) apresentarem taxas muito elevadas, acima da média apresentada. Estes dados dão continuidade aos já apresentados anteriormente sobre a questão do valor simbólico atribuído por estes alunos ao diploma. Quando lhes é pedido que justifiquem a sua opinião, os que responderam afirmativamente à questão anterior dizem que o diploma *aumenta a empregabilidade* (20,9% – Engenharia Informática, Gestão de Empresas e Engenharia das Madeiras), além de comprovar competências (11,1% – Engenharia Mecânica, Gestão Industrial e Gestão de Empresas) e *permitir a continuidade da formação* (10,2% – T e EE).

VII. Conclusões

Tendo presente as origens sociais, as habilitações escolares e a situação profissional dos seus progenitores, verifica-se que esta população enquadra-se no perfil de acesso a este subsistema de ensino, corroborando igualmente a evidente continuidade da procura regional de educação de índole superior verificada em Portugal sobretudo ao nível do ensino politécnico. Esta questão é particularmente evidente quanto analisamos o processo de candidatura; no caso destes finalistas, a taxa de correspondência com a primeira opção de candidatura é elevada, sendo que os que não a conseguiram materializar exteriorizaram desejo de frequentar a mesma instituição, noutra área científica, sempre próxima da efectivamente pretendida em primeira instância. Este movimento tem continuidade ao nível das motivações de escolha dos alunos que exteriorizam uma efectiva identificação com a área de formativa frequentada e uma preocupação com o efectivo aumento das suas qualificações. Por outro lado, atribuem uma importância significativa à frequência do ensino superior como forma de aumentar as possibilidades de encontrar emprego, revelando uma crença efectiva no diploma como forma de aceder a um trabalho qualificado. Constata-se ainda que 16% são trabalhadores-estudantes, o que comprova por outro lado uma efectiva diversificação dos públicos que acedem ao Ensino Superior e por outro os usos diferenciados que o mesmo é alvo, atraindo populações em idade mais avançada e numa fase mais adulta (Galland, 1991).

Ao nível dos estágios curriculares verifica-se que existe uma coerência entre formação e função/área de desempenho, embora aqueles sejam sobretudo de curta duração, centrando-se, fundamentalmente, nas regiões de Viseu e Lisboa. Apesar de tudo, a pertinência deste movimento não é significativa, porque a maioria dos casos diz respeito a estágios enquadrados na estrutura curricular da formação, não permitindo verificar posturas autónomas de antecipação de acesso ao primeiro emprego. Em termos globais e simbólicos,

os finalistas atribuem ao estágio uma importância evidente, como etapa de transição para a vida activa, sendo digna de realce, curiosamente, uma posição ligeiramente mais negativa dos que afirmam já o ter realizado durante o curso. Denotará desilusão com os estágios curriculares realizados?

As posições exteriorizam, sobretudo, o reconhecimento da sua importância ao nível da preparação/integração na vida activa, da aquisição de experiência profissional e do aumento/consolidação de conhecimentos. Relativamente à sua futura situação profissional, os finalistas apresentam-se preocupados, sobretudo os de Gestão Comercial, Comunicação Social e Engenharia do Ambiente, opostamente às restantes formações em engenharia. Contudo, estas posições são relativizadas pelas posturas heterogéneas, mas também muito formalizadas nas hipotéticas estratégias predefinidas de acesso ao emprego exteriorizadas pelos finalistas. Os mesmos afirmam ir recorrer, sobretudo, ao centro de emprego, a empresas de recrutamento, a anúncios e só por último aos conhecimentos pessoais, não exteriorizando estratégias mais individualizadas de pesquisa de emprego. Estas posturas de acesso institucionalizadas podem ser reflexo de uma origem social baixa?

Este movimento torna-se mais claro quando se verificam que, apesar de afirmarem conhecer a existência de medidas/programas de apoio ao emprego, os jovens maioritariamente não as sabem especificar, denotando um certo alheamento destas questões. Constata-se uma subutilização destas estratégias de acesso ao emprego, confirmando a existência de representações profissionais fracas por parte destes finalistas. Esta situação contrapõe tendências exteriorizadas ao nível das motivações de acesso ao ensino superior, onde foi visível uma ligação efectiva com as áreas de formação, apesar da crença evidenciada no estatuto de diplomado. Tal pode explicar efectivamente este afastamento face à realidade laboral sobretudo quando o que está em causa é o acesso ao primeiro emprego regular. Os finalistas evidenciam assim uma crença clara no diploma, principalmente no papel que o mesmo representará no processo de transição para o trabalho, corroborando um comportamento particularmente rígido, formalizado e institucionalizado.

Estas posturas poderão significar um alheamento evidente face à realidade laboral vivida na última década pelos diplomados do ensino superior em Portugal.

Referências bibliográficas

- Alaluf, M. et al. (1987). *Scènes de chasse a l'emploi – L'Insertion professionnelle des Universitaires*. Bruxell: Editions de L'Université de Bruxelles.
- Alves, M. (2007). *A Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior*: Lisboa: FCT.

- Alves, M. (1998). Inserção na vida activa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 26, 131-147.
- Alves, M. (1997). *A Inserção na Vida Activa de Jovens Diplomados do Ensino Superior*. Dissertação de mestrado. Lisboa: FCT/UNL.
- Alves, N. (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados 1994-1998*. Lisboa: UL.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados da U.L. – 1993-2003*. Lisboa: UL.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa.
- Amaral, A. e Teixeira, P. (2000). The Rise and Fall of the Private Sector in Portuguese Higher Education. *Higher Education Policy*, n.º 13, 245-266.
- Arroteia, J. C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: UA.
- Arroteia, J. C. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: UA.
- Balsa, C. et al. (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Colibri/CEOS.
- Barreto, A. (1996). *A Situação Social em Portugal 1960-1995*. Lisboa: ICS.
- Bédoué, C e Giret, J. F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle?. *Économie et statistique*, n.ºs 378-379, 55-79.
- Bills, D. B. (2004). *The Sociology of Education and Work*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boudon, R. (1973), *Les Méthodes en sociologie*. Paris: PUF.
- Cabrito, B. G. (1997). A equidade no sistema universitário português: da universalidade do discurso à contradição das práticas. *Análise Psicológica*, n.º XV, 1, 33-45.
- Costa, A. F. (2000). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta.
- Cruz, M. B. e Cruzeiro, M. E. (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e problemas de acesso*. Lisboa: ME.
- Fondeur, Y. e Minni, C. (2004). L'emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marché du travail. *Économie et statistique*, n.ºs 378-379, 85-102.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Collin.
- Gangl, M. (2002). Changing Labour Markets and Early Career Outcomes: Labour Market Entry in Europe over the Past Decade. *Work, Employment and Society*, Vol. 16(1), 67-90.
- Gautie, J. (2003). Transitions et trajectoires sur le marché du travail. *C.E.E.*, n.º 59, 1-4.
- Germe, J. F. (2001). Au-delà des marchés internes: quelles mobilités, quelles trajectoires?. *Formation-Emploi*, n.º 76, 129-145.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*, Lisboa: Celta.
- Giret, J. F. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*. Paris: CNRS Éditions.
- Giret, J. F. e Lopez, A. *Des formations pour quels emplois?*. Paris: La Découverte.
- Gonçalves, A. (2001). *As Asas do Diploma. A inserção dos diplomados da Universidade do Minho*. Braga: UM.
- Gonçalves, C. M. (2006). *Emergência e Consolidação dos Economistas em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Gonçalves, C. M. (2005). Evoluções recentes do desemprego em Portugal. *Sociologia*, n.º 15, 123-161.
- Gonçalves, C. M., Parente, C. e Veloso, L. (2001). Licenciados em Sociologia: Ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia*, n.º 11, 31-90.

- Gonçalves, C. M., Parente, C. e Veloso, L. (1996). *Formação e Emprego Juvenil em Portugal, França e Dinamarca: Um estudo nas áreas da metalurgia e mecânica e do têxtil e vestuário*. Porto: Fundação da Juventude/Comissão das Comunidades Europeias.
- GPEAR/MCTES (2008). *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): Cursos de formação inicial*. Lisboa: GPEAR/MCTES.
- Holdsworth, C. (2004). Family Support During the Transition out of the Parental Home in Britain, Spain and Norway. *Sociology*, Volume 38(5), 909-926.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 11-42.
- Lapeyronnie, D. e Marie, J. L. (1992). *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: La Seuil.
- Lefresne, F. (2003). *Les Jeunes et l'emploi*. Paris: La Decouverte.
- Machado, F. L. et al. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades, e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 66, 45-80.
- Marques, A. P. (2003). Outras transições? Configurações e problemáticas de socialização estudantil. *Sociedade e Cultura. Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, Vol. 21 (1-2), 141-161.
- Marques, A. P. (2004). Mercados profissionais e (di)visões identitárias de jovens engenheiros. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, vol. XIV, 165-190.
- Marques, A. P. (2006). *Entre o Diploma e o Emprego: A inserção profissional dos jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento.
- Martins, S., Mauritti, R. e Costa, A. (2005). *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES/MCTES.
- Martins, A. M., Arrozeia, J. C. e Gonçalves, M. M. (2002). *Sistemas de (Des)Emprego: Trajectórias de inserção*. Aveiro: UA.
- Müller, W. e Gangl, M. (eds.) (2006). *Transitions from Education to Work in Europe – The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press, 107-128.
- Nicole-Drancourt, C. (2001). *Les Jeunes et le travail*. Paris: PUF.
- OCDE (2007). *Education at a Glance – OCDE Indicators*. Paris: OECD Publications.
- ODES (2000). *Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior*. Lisboa: INOFOR.
- ODES (2002). *Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior*. Lisboa: Policopiado.
- Purcell, K., Wilton, N. e Elias, P. (2007). Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and Experience in the Graduate Labour Market. *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, n.º 1, 57-82.
- Rose, J. (1984). *En quête d'emploi*. Paris: Economica.
- Rose, J. (1987). *En Busca de Empleo – Formación, Paro, Empleo*. Madrid: Informes.
- Rose, J. (1998). *Les Jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rose, J. (2003). *L'Université en Éclats*. Université de Provence: CERREQ.
- Rose, J. (2005). Les correspondances multiples entre formations et emplois. In Russel, H. e O'Connell, P. (2001). Getting a Job in Europe: The transition from unemployment to work among young people in nine European countries. *Work, employment and Society*, Vol. 15, n.º 1, 1-24.
- Santos, R. (1991). *Redes sociales y mercado de trabajo*. Madrid: CIS, n.º 119.
- Schomburg, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, Vol. 42, n.º 1, 35-57.

- Simão, V. e Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Braga: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Sousa, L. (2004). Processo(s) de Transição ao Trabalho: O caso dos diplomados em Comunicação Social. *Sociologia*, n.º 14, 195-225.
- Sousa, L. (2003). *Transição ao Trabalho: Interioridades, desafios ou descontinuidades – O caso do curso de Comunicação Social da E.S.E.V.* Dissertação de mestrado: ISCTE.
- Tavares, D. *et al.* (2008). Student's Preferences and Needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, Vol. 43, n.º 1, 107-122.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados – Los casos de Europa, Japón, Argentina e Uruguay*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, Vol. 42, n.º 1, 11-34.
- Walther, A. (2006). Regimes of Youth Transitions – Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 14 (2), 119-139.
- Werfhorst, H. e Andersen, R. (2005). Social Background, Credential and Educational Strategies. *Acta Sociológica*, n.º 48 (4), 321-340.
- Vernières, M. (coord.) (1997). *L'Insertion professionnelle: analyses et débats*. Paris: Economica.
- Vincens, J. (1999). L'insertion professionnelle des jeunes – Quelques réflexions théoriques. *Formation et emploi*, n.º 61, 59-71.