

# PERSPETIVAS SOBRE O ENSINO POLITÉCNICO: CONTEXTOS SOCIAIS, MOTIVAÇÕES DE ACESSO E COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

AUTORES<sup>1</sup>: LUÍS NUNO SOUSA; ANA PAULA CARDOSO; MARIA JOÃO SANTOS; SOFIA CAMPOS; TERESA PAIVA

Palavras chave: Ensino superior politécnico; Juventude, Transição para o trabalho; Competências emocionais

## Introdução

A problemática do desemprego tornou-se um problema estrutural das sociedades modernas, criando desafios na relação formação/emprego e, paralelamente, no processo de inclusão social dos jovens, sobretudo na sua passagem para a vida adulta e autonomia familiar. O conceito de transição para o trabalho (Rose, 1998) surgiu na tentativa de enquadrar um quadro empírico caracterizado por uma progressiva diversificação das formas de desemprego/precarização de emprego, face a uma crescente mão-de-obra qualificada e a uma progressiva recomposição do sistema produtivo concorrencial. Materializa, assim, uma evidente tentativa de aproximação concetual às efetivas características e contingências de instabilidade que o processo de acesso ao trabalho, especialmente por parte dos mais jovens, tem ganho nas últimas duas décadas, na maioria dos países europeus.

A transição para o trabalho é vista como um processo organizado por estado, empresas e indivíduos, que estrutura todo o tipo de mercados, implica uma diversidade de papéis, depende das transformações das condições de aquisição de saberes e saberes-fazer e contribui para a regulação sociopolítica da população desempregada ou inativa. O autor (idem) chama desta forma à atenção para a existência de uma complexidade de atores e processos que têm de ser inseridos na análise, de forma a enquadrar melhor o processo de transição ao trabalho.

Afirma assim uma nova perspetiva dimensional, defendendo que este processo é socialmente organizado, depende das características do sistema de emprego em causa e envolve diretamente, além dos indivíduos e respetivas redes relacionais, as empresas potencialmente empregadoras e as próprias

---

<sup>1</sup> Luís Nuno Sousa – ESE/IPViseu CI&DEI; ISUP; Ana Paula Cardoso – ESE/IPViseu – CI&DEI; Maria João Santos – ESSE/IPLeiria – CI&DEI; Sofia Campos – ESS/IPViseu – CI&DEI; Teresa Paiva ESTG/IPGuarda – CI&DEI; NECE.

políticas públicas, sobretudo as que incidem sobre o apoio ao emprego e que regulam muitas das vezes a dimensão do fenómeno do desemprego e do próprio emprego.

Este processo é visto, desde finais do século XX, como um período de paragem ou de gestão da relação formação/emprego, onde opções e oportunidades determinam trajetórias profissionais e pessoais, encerrando complexidades e intervenientes diversos, estendendo temporalmente o movimento de acesso a um emprego estável e a passagem para a vida adulta.

Neste processo, a inteligência emocional, também designada competência emocional, referida como a “capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5), poderá revelar-se cada vez mais importante, para fazer face a um processo moroso e de grande instabilidade, que afeta a vida social, familiar e económica da população mais jovem.

## **1 – Ensino superior politécnico e diplomas**

Como afirmam Amaral e Teixeira (2000), até 1970, o ensino superior em Portugal é inquestionavelmente um sistema de elites, caracterizado por baixos níveis de participação, apesar de algumas tentativas em alargar a sua abrangência, destacando-se a incorporação de uma população cuja representatividade neste nível de ensino é até aí pouco expressiva - a população feminina. As razões que justificam esta crescente procura feminina dos cursos universitários aliam-se, em boa parte, às rápidas e complexas mudanças económicas e sociais que o país conheceu em 1960 e que antecipavam um período de alterações profundas na sociedade portuguesa. Inicia-se, assim, um período de crescimento evidente deste nível de ensino.

Para Simão e Costa (2000), a criação do ensino politécnico surge como forma de procurar responder às expectativas do mercado de trabalho em termos de recursos humanos, numa perspetiva desenvolvimentista, reforçar as condições de igualdade no acesso ao ensino superior, adequar os conteúdos e práticas aos diferentes grupos populacionais e estimular formação contínua e educação recorrente. Assim, podemos afirmar que o grande objetivo político da criação deste ensino foi o de contribuir para uma melhor distribuição da oferta do ensino superior, cujas instituições se assumissem como “centros promotores de racionalidade e de apoio ao desenvolvimento, quer no âmbito nacional, quer sobretudo no âmbito das regiões e das localidades em que cada uma destas instituições se encontra instalada” (CNE, 1990, p. 642).

O discurso regionalista, na defesa da promoção económica e do bem-estar social a nível nacional, afirma a necessidade de uma rede de escolas vocacionadas para formar os quadros indispensáveis à

concretização daqueles objetivos. A rede dos institutos politécnicos veio preencher esta lacuna, surgindo como meio adequado à articulação entre as solicitações dos agentes económicos e o esforço profissionalizante da responsabilidade da escola. A ideologia subjacente às políticas educativas reformistas surgidas a partir de 1983 parece indicar duas tendências particulares: o comprometimento do significado integral do princípio da autonomia relativamente à dependência do ensino face às solicitações exteriores de natureza económica e o renascimento da Teoria do Capital Humano, atribuindo à escola a responsabilidade de garantir um crescimento económico sustentado e institui-se como força motriz do desenvolvimento regional. Contudo, esta oferta não resolveu desequilíbrios de oferta a nível geográfico.

A distribuição da rede de oferta deste ensino revela-se, assim, dicotómica, já que a oferta de ensino superior não tem sido geograficamente homogénea. A questão estatutária é, face a este contexto, cada vez mais importante. Vieira (1995) refere que a determinação da cotação atribuída a uma dada instituição escolar é, pelo menos em parte, reflexo da sua história, qualidade das provas dadas, propriedades dos cursos e saberes oferecidos e valor social daqueles que a frequentam, elementos pelos quais passa o seu processo de identificação; a determinação do seu prestígio reflete também a sua localização no espaço geográfico. A proximidade ou a distância relativamente aos centros universitários, não só condiciona a determinação dos custos, riscos e vantagens na prossecução dos estudos, como gera crenças diferenciais de acesso ao ensino superior, o que certamente interfere no modo como cada estudante (e respetiva família) avalia e representa o destino escolar futuro, como podemos observar em Resende (1988).

Cabrito (1997), de uma forma mais evidente, e Balsa et al. (2001), Machado et al. (2003) de uma forma mais moderada, evidenciam desigualdades sociais no acesso à universidade, materializando uma diferenciação social de origem no acesso ao ensino superior e confirmando uma lógica reprodutora e de seleção social. Balsa et al. (idem) demonstram que o ensino politécnico continua a ser frequentado, principalmente, por jovens originários de famílias mais desprovidas de recursos económicos e socioeducativo, o que implica que o nível sociocultural de origem continua a influenciar o tipo de ensino superior frequentado, não constituindo um fenómeno novo o facto de se continuar a assistir à existência de uma regionalização na procura paralela a este processo.

Germe (2001) chama a atenção, face ao movimento de democratização dos diplomas, para a importância cada vez maior da instituição formadora no mundo do trabalho, também aqui a concorrência face à realidade tem a tendência em aumentar, em Portugal a dicotomia Ensino Superior Público/Privado, ou mesmo entre Universidades/Politécnico alarga-se também a áreas formativas próximas e que face às características de subdesenvolvimento de alguns sectores económicos podem constituir-se como competidores diretos ao mesmo emprego.

Para Teichler (2005), em todas as sociedades observam-se controvérsias à volta da conotação de educação e do seu papel instrumental, como forma de assegurar o feito económico individual e social. Amaral e Teixeira (2000) referem-na como um instrumento de modernização social e promoção de mobilidade social, Lahire (2005) afirma mesmo que nos níveis de escolaridade mais elevados a variação das possibilidades de admissão em função das classes sociais é superior, a disparidade de oportunidades é assim mais intensa e visível no ensino superior.

Ainda neste contexto, Galland (1991) considera inevitável a tendência para um aumento progressivo da procura de formação superior, estendendo-se temporalmente as trajetórias escolares e a entrada na vida adulta. Estas circunstâncias vão afetar, sobretudo, os que progressivamente veem um dos únicos veículos de ascensão social ser inflacionado, já Boudieu (1979) afirmava que o aumento do número indivíduos com títulos escolares seria mais rápido do que o aumento no número de posições aos quais esses títulos permitem aceder.

Consequentemente, cada vez mais o fenómeno de *overeducation* é evidência no mercado de trabalho, Verhaest e Omey (2006) afirmam que este conceito não é mais que a subutilização de competências e que tem estado ligado à análise das funções de aprendizagem que os indivíduos possuem, nesta situação, a nível produtivo. Couppié e Mansuy (2004), ao se referirem à realidade portuguesa, afirmam que ser diplomado aumenta a probabilidade de regressar ao emprego, mas o risco de *déclassement* é maior para os diplomados e a relação formação/emprego é das mais baixas da Europa (existindo uma grande dispersão sectorial). Face à crescente dificuldade de acesso ao trabalho, o processo de recrutamento apresenta-se cada vez mais como um espaço profundamente concorrencial onde o capital formativo define cada vez menos trajetões. O acesso limitado a certos postos e conseqüente formação ao nível do trabalho, reorientará os projetos profissionais e de vida?

## **2 - Transição para o trabalho e passagem à vida adulta**

Face aos movimentos de alongamento das trajetórias escolares e às dificuldades, também dos diplomados, no processo de transição ao trabalho, tem-se assistido a um adiar do processo de entrada na vida adulta. Passou-se mesmo, segundo Galland (1991), de um modo instantâneo de entrada na vida adulta, para um modo progressivo, que encerra ambições sociais, a identidade socioprofissional e a posição social dos indivíduos. Fala-se assim num prolongamento da adolescência (Pais, 1996), sobretudo dos que vivem situações profissionais precárias, tendo ainda a sua vida organizada em torno da sua família e não detendo independência económica.

Por seu lado, Gazier (2005) fala em mercados transicionais para caracterizar os 1ºs anos da vida ativa por parte dos mais jovens. Com esta abordagem, o autor evidencia a pertinência cada vez maior da

contextualização política desta problemática tendo presente a importância cada vez maior das políticas de emprego e reestruturação do quadro legal dos direitos dos trabalhadores, exteriorizando por parte dos Estados a tentativa de instituir um novo modelo social, alternativo ao sistema de Estado – Providência. O prolongamento da juventude e as inevitáveis consequências demográficas evidenciam o alcance social desta problemática. Face aos movimentos de alongamento das trajetórias escolares e às dificuldades, também dos diplomados, no processo de transição ao trabalho, tem-se assistido a um adiar do processo de entrada na vida adulta.

Segundo Lizé (2005), a dissimetria das relações de trabalho num contexto de penúria de emprego leva a que o assalariado que se encontre numa posição limitada aceite os empregos vagos e respetivos níveis de remuneração. O facto é que este movimento se generalizou, constituindo cada vez mais uma realidade inevitável sobretudo ao nível do 1.º emprego. Este conceito chama a atenção para a questão da compatibilidade entre formação alcançada e emprego exercido, reafirmando a importância da ressocialização profissional vivida nos 1ºs anos da vida ativa e de que forma esta pode influenciar futuras escolhas e projetos profissionais e consequentemente de vida.

Para Giret e Lopez (2005) esta problemática situa-se também ao nível da inadequação resultante de um desequilíbrio estrutural entre oferta e procura de qualificação. Se o diploma constitui apesar de tudo ainda, uma boa proteção contra o desemprego, as gerações cada vez mais diplomadas viram a qualidade dos 1ºs emprego degradarem-se substancialmente nas últimas décadas. Importa assim, segundo Rose (2005), caracterizar a ligação formação/emprego, precisar o degrau/nível (forte quando existe adequação e fraco quando existe simples correspondência), o sentido implicitamente unilateral quando se fala em adequação da formação aos empregos e bilateral para a correspondência) e finalmente a sua natureza (necessária quando existe inadequação e construída quando visamos a correspondência).

O facto é que a pesquisa e o acesso ao emprego revelam lógicas diferenciadas, consoante os casos, até porque a mobilidade profissional não é, necessariamente, precedida por um período de procura de emprego. A iniciativa da procura emana dos contactos estabelecidos entretanto estabelecidos e não da vontade pessoal de querer mudar de emprego. Quanto mais contactos bem colocados o indivíduo for capaz de instituir, durante a sua experiência profissional, mais oportunidades reais de encontrar bons empregos terá; por outro lado, existe, atualmente, uma progressiva formatação das procuras e ofertas de emprego e uma informatização, impulsionada pelo movimento de globalização, colocando novos parâmetros ao processo e instituindo novos contornos espaço-temporais cada vez mais imediatistas. Pretende-se assim, neste contexto, analisar o papel do ensino superior no fomento do ensino profissionalizante e a sua pertinência no desenvolvimento económico e social regional/nacional e na promoção de novas formas de ensino e ligação com o mercado de trabalho.

### **3 – Competências emocionais**

A Inteligência Emocional significa conhecer as nossas emoções, gerir os nossos sentimentos, motivarmo-nos a nós próprios, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos (Golman, 2010). Esta é o conjunto de aptidões básicas necessárias para lidar adequadamente com as diferentes situações da existência e com os relacionamentos interpessoais, familiares, sociais e no trabalho através de uma regulação das emoções.

O aparecimento do conceito Inteligência Emocional vem interligar, de alguma forma, dois sistemas (cognitivo e emocional) e traduzir-se no uso *Inteligente* das emoções, isto é, fazer com que as emoções trabalhem a favor do indivíduo, usando-as como uma ajuda para optarem por um determinado comportamento de forma a potenciar os seus resultados.

A nossa vida pessoal e social encontra-se na interdependência da compreensão das emoções e da sua regulação (autorregulação emocional). A aptidão ou capacidade para perceber e avaliar os nossos estados emocionais possibilita a compreensão emocional e aumenta o autoconhecimento. Os estados emocionais encorajam abordagens de resolução de problemas, nomeadamente, um estado emocional positivo é facilitador de um raciocínio indutivo possibilitando a criatividade. Neste seguimento, tudo indica que a condução de uma gestão funcional das emoções assenta na moderação do impacto das emoções negativas e no aumento das positivas, contribuindo para o controlo da ansiedade e da irritabilidade, possibilitando, ainda, o desenvolvimento da personalidade e a realização de aprendizagens gratificantes e enriquecedoras.

As investigações têm realçado as dificuldades e os desafios que parecem estar associados à necessidade de lidar com as novas condições, muitas das vezes adversas. Segundo Azevedo e Faria (2006), as problemáticas associada às transições escolares (e.g., entrada no Ensino Superior; saída para o mercado de trabalho) têm vindo a ser estudadas nas últimas três décadas. Grande parte dos estudos concluem que o estudante ao entrar no ensino superior pode encarar de forma negativa as mudanças que acontecem e vir a sofrer desadaptações que se podem traduzir em baixo investimento e motivação, com impacto no sucesso (Azevedo & Faria, 2006). Para alguns estudantes, esta transição para o ensino superior pode ser uma fonte causadora de stress pois é encarada como ameaçadora, sendo então antecipada pelo indivíduo como algo desagradável e ameaçador. Independentemente de ser percebida como ameaçadora ou desafiante, implica quase sempre a adoção, por parte do indivíduo, de estratégias para fazer face à mudança (Azevedo & Faria, 2006).

As competências emocionais são hoje, então, entendidas como um conjunto de comportamentos e atitudes que se identificam e reconhecem como fundamentais para o exercício de profissões de

diversas áreas do conhecimento. Estudar o desenvolvimento é sem dúvida estudar a relação entre aspetos biológicos e contextuais onde esse desenvolvimento acontece.

Assim, no contexto desta investigação fica claro que, só incentivando os alunos para a utilização adequada de estratégias de identificação e compreensão de emoções, é que podemos desenvolver uma aprendizagem ativa, consciente e responsável e, conseqüentemente, promover o sucesso da educação enquanto experiência capaz de significar e de desenvolver, na medida em que o fenómeno do desenvolvimento de competências emocionais é multifatorial e a formação superior um território privilegiado para a sua aprendizagem (Ribeiro, 2019).

Assim, o que procuramos, é construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação. Então, precisamos de perceber de que forma o desenvolvimento dessas competências enquadradas dentro das ideias de que a educação se faz em todos os tempos e em todos os espaços, educação permanente e educação ao longo da vida, influenciam as perceções sobre o futuro profissional e o que dele podemos esperar (Nóvoa, 2020). O que sabemos é que no humano “perante o que é novo, estranho e desconhecido, assalta-o uma dupla emoção: medo e fascínio. Consoante a experiência anterior de fracasso ou sucesso, desamparo ou acolhimento, indiferença ou reconhecimento, repressão ou facilitação, (...) vai predominar o receio e a inibição ou o encorajamento e o entusiasmo: o novo é horrível e a evitar ou maravilhoso e a querer. É assim, na vida e no projeto de vida” (Matos, 2016, p. 180). São essas significações emocionais que constroem as perceções sobre o futuro.

#### **4 - Questões metodológicas**

Pretende-se com este projeto realizar um estudo longitudinal, que permita uma análise da transição para o trabalho dos diplomados dos Institutos Politécnicos de Viseu (IPV), Leiria (IPL) e Guarda (IPG). Neste âmbito, num primeiro momento da investigação, em 2019, aplicou-se um questionário online aos finalistas tendo sido possível a recolha de 348 respostas, tendo sido estabelecidos os seguintes objetivos de investigação: caracterizar do ponto de vista sociodemográfico e profissional os participantes, analisar os percursos formativos e preparação para a sua vida ativa após a obtenção do diploma, bem como atestar as suas competências emocionais, expectativas profissionais e perspetivas empreendedoras. Na análise estatística foi utilizado o programa SPSS, versão 25.

Apresentamos, de seguida, algumas conclusões preliminares, nomeadamente: uma contextualização sociogeográfica dos finalistas; as suas motivações de acesso ao ensino superior, mais especificamente a instituição e o curso frequentado e, por fim, uma análise relativa às suas competências emocionais.

## 4 – Análise de resultados

### 4.1 – Contextos sociogeográficos e motivações de acesso

Tabela 1 - Caracterização sociogeográfica segundo Instituto Politécnico

			IPG	IPL	IPV	Total
Género	Feminino	%	64,4	57,5	70,4	64,9
	Masculino	%	35,6	42,5	29,6	35,1
Idade	20-23 anos	%	73,3	74,8	80,8	77,7
	24-30 anos	%	20,6	14,2	11,8	14,4
	31-40 anos	%	4,6	6,6	4,2	5
	+ de 40 anos	%	1,5	3,3	3,2	2,9
Estado civil	Solteiro	%	96,7	92,5	93,4	94
	Casado	%	2,2	3,8	3,3	3,2
	União de facto	%	0	2,8	2,6	2
	Divorciado/Separado	%	1,1	0,9	0,7	0,9
Residência	Aveiro	%	11,1	4,7	13,2	10,1
	Guarda	%	42,2	0,9	3,3	12,6
	Leiria	%	2,2	67	1,3	21,6
	Viseu	%	16,7	0,9	61,8	31,6
	Outras localizações	%	27,8	26,5	20,4	24,1
Nível de escolaridade	Ensino Básico	% Pai	48,9	47,2	66,4	56,1
		% Mãe	51,1	44,3	57,2	51,7
	Ensino Secundário	% Pai	28,9	31,1	23	27
		% Mãe	32,2	33	26,3	29,9
	Ensino Superior	% Pai	13,4	17	7,3	11,8
		% Mãe	13,3	19,8	14,5	15,8
Total			100	100	100	100

Fonte própria

Podemos verificar na Tabela 1 que 64,9% dos participantes são do sexo feminino e 35,1% do sexo masculino. O IPV tem a taxa de feminização mais representativa com 70,4%, o IPG com 64,4% e o IPL com 57,5%, apesar de termos consciência que esta questão poderá refletir diretamente questões ligada ao tipo de formações académicas frequentadas pelos inquiridos.

No que respeita ao estado civil e face à média de idade dos inquiridos, 72,7% têm entre 20-23 anos (salientando-se o IPV onde essa percentagem é de 78,3%) e 17,5% entre os 24 e 30 anos; é compreensível que 94% afirmem ser solteiros.

Estes dados evidenciam uma linearidade evidente nas trajetórias escolares e uma retração da representatividade de alunos de faixas etárias mais elevadas a frequentar o ensino superior, alterando as características evidenciadas em de estudos anteriores sobretudo ao nível dos politécnicos (Sousa 2010, 2014, 2017), que revelavam uma geração que, tendo abandonado precocemente o sistema de ensino, tinha regressado à escola para fazer face a uma inflação escolar evidente e ao aumento da competitividade do mercado de trabalho, que valorizava progressivamente as qualificações académicas.

Quanto à origem geográfica, no IPG, 42,2% dos finalistas são do distrito, 16,7% de Viseu e 11,1% de Aveiro; no IPL, 67% são do distrito de Leiria, 10,4% de Santarém e 7,5% de Lisboa; finalmente, no IPV, 61,8% são originários do distrito de Viseu, 13,2% de Aveiro e 5,9% do Porto. Esta problemática poderá estar relacionada com o contexto socioeconómico de origem, sendo esta uma das principais causas identificadas em investigações anteriores e que sempre caracterizou o acesso ao ensino superior em Portugal.

Os dados respeitantes ao grau de instrução dos progenitores são muito similares entre os politécnicos, verifica-se que cerca de 80% dos pais detêm o ensino secundário (no IPG 28,9%, no IPL 31,1% e no IPV de 23%) e ensino básico (cerca de 50% no IPG e IPL e 66,4% no IPV). No que respeita às mães, a taxa do ensino básico diminui relativamente aos dados anteriores, comprovando o progressivo aumento da escolarização das mulheres em Portugal, salientando-se a maior representatividade do ensino superior nesta população, mais evidente no IPL com 9,4%. Inversamente, verifica-se que no IPV, 18,4% das mães somente possuem o ensino básico (1.º ciclo).

Assim, concluímos que os progenitores dos finalistas apresentam níveis de escolaridade muito similares, com elevada representatividade do ensino básico (1.º/2.º/3.º ciclos) e diminuta do ensino superior.

Tabela 2 - Motivações de acesso ao ensino superior segundo Instituto Politécnico

			IPG	IPL	IPV	Total
Opção de acesso	1. <sup>a</sup>	%	56,7	69,8	64,5	64,1
	2. <sup>a</sup>	%	17,8	13,2	14,5	14,9
	3. <sup>a</sup>	%	11,1	2,8	3,3	5,2
	4. <sup>a</sup> a 6. <sup>a</sup>	%	11,1	5,7	12,5	10,1

	Não sabe/responde	%	3,3	8,5	5,3	5,7
Motivação de acesso ao Ensino superior	Oportunidade de emprego na área escolhida	%	61,1	50	56,6	55,7
	Forma mais certa de aceder a um emprego bem Remunerado	%	55,6	47,2	55,9	53,2
	Forma mais segura de obter um emprego	%	47,8	34	42,1	41,1
Motivações de escolha do curso	Melhoria dos conhecimentos e competências pessoais	%	63,3	60,4	60,5	61,2
	Acesso a uma profissão que permita a realização pessoal	%	55,6	61,3	63,2	60,6
	Acesso a uma profissão qualificada	%	27,8	31,1	39,5	33,9
Total			100	100	100	100

Fonte própria

Quanto à opção da candidatura ao curso frequentado, verificam-se elevadas percentagens de acesso na 1.ª opção (acima de 60%), o que comprova que existe uma linearidade entre expectativas de acesso e o curso efetivamente frequentado. Esta questão poderá estar relacionada com o seu contexto socio-geográfico que poderá justificar e fundamentar uma evidente procura regional da educação, como já foi referido. No que respeita às motivações de acesso ao ensino superior, os finalistas evidenciam sobretudo preocupações relativas ao emprego, assim, questões como “*oportunidade de emprego na área escolhida*”, “*forma mais certa de aceder a um emprego bem remunerado*” e “*forma mais segura de obter um emprego*”, são as opções mais referenciadas. Estes resultados permitem-nos afirmar a existência de uma consciencialização de que o acesso ao ensino superior se revela fundamental para aceder ao mercado de trabalho.

Quanto à escolha do curso frequentado, são sobretudo referidas questões como: “*melhoria dos conhecimentos e competências pessoais*”, “*acesso a uma profissão que permita uma realização pessoal*” e “*acesso a uma profissão qualificada*”. Paralelamente, não evidenciam uma valorização simbólica a nível estatutário, quer seja de índole social ou académico.

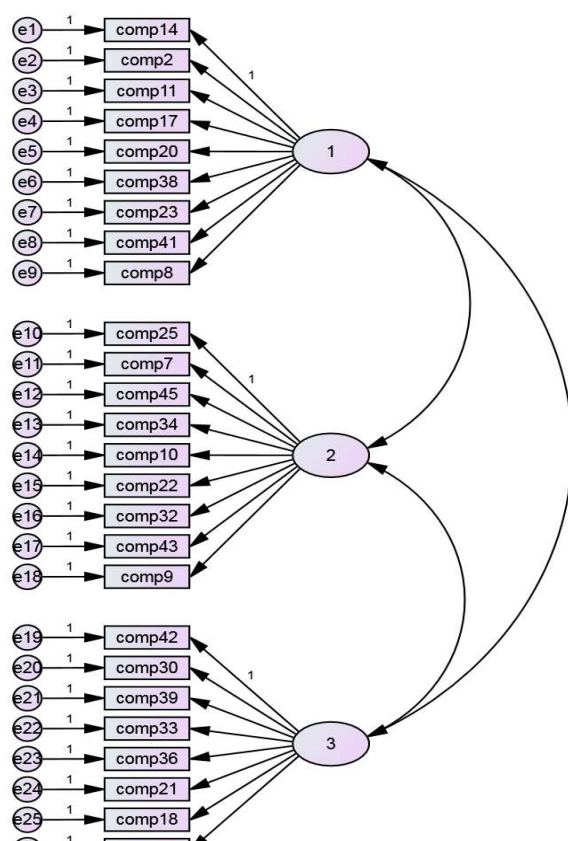
Contudo, verifica-se no IPG uma menor incidência deste fluxo, já que 43,3% reconhecem que a motivação de acesso foi a tentativa de obtenção do diploma de licenciatura, o que nos faz equacionar novamente até que ponto o contexto sociogeográfico e económico de origem, poderá justificar estas opções.

As questões ligadas à influência/pressão familiar neste processo também não apresentam relevância assinalável, o que significa o processo de escolha do curso foi, fundamentalmente, de índole pessoal.

Estes dados permitem-nos identificar três tendências evidentes que têm caracterizado o ensino superior politécnico em Portugal nas últimas duas décadas: feminização progressiva; procura regional de educação como reflexo do contexto sociogeográfico e económico familiar e relevância das preocupações sobre o acesso ao emprego nas motivações de ingresso dos alunos no ensino superior/curso frequentado.

## 4.2 Competências emocionais dos finalistas

No que respeita às competências emocionais (Figura 1), constatamos a existência de três dimensões: Autoperceção (1) - Identificação das emoções em mim no momento em que surgem (reconhecer, identificar e descrever com rigor as emoções); Gestão das emoções (2) - Capacidade de gerir as minhas emoções (situar a emoção com o acontecimento que lhe deu origem); Perceção das emoções dos outros (3) - Identificar as emoções nos outros (perceciono o que os outros estão a sentir num determinado momento).



Fonte própria

Figura 1 - Dimensões das competências emocionais

Os resultados alcançados permitem-nos afirmar que as variáveis como o género e a idade revelaram-se particularmente relevantes e diferenciadoras do comportamento dos finalistas, sendo que, verificamos uma diferença significativa ao nível da auto percepção e na gestão das emoções. No que respeita ao género (Tabela 3), verificamos uma diferença significativa na diferença de médias nestas duas dimensões, sendo que as mulheres apresentam níveis mais elevados.

Tabela 3 - Competências emocionais segundo idade

	Idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto percepção	≤ 23 anos	253	41.7843	15.67127	.98524
	≥ 24 anos	95	46.3459	19.63266	2.01427
Gestão das emoções	≤ 23 anos	253	45.3096	19.55081	1.22915
	≥ 24 anos	95	43.1579	18.61879	1.91025
Percepção das emoções dos outros	≤ 23 anos	253	39.6499	12.82208	.80612
	≥ 24 anos	95	39.3684	12.95424	1.32908
Percepção global	≤ 23 anos	253	42.0949	12.05834	.75810
	≥ 24 anos	95	42.9474	13.12491	1.34659

Fonte própria

Relativamente à idade (Tabela 4), são os finalistas das faixas etárias mais elevadas que apresentam níveis mais elevados nas dimensões emocionais referidas.

Tabela 4 - Competências emocionais por sexo

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Auto percepção	Feminino	226	42.8192	17.28718	1.14993
	Masculino	122	43.4192	16.33533	1.47893
Gestão das emoções	Feminino	226	46.3864	20.47028	1.36166
	Masculino	122	41.6393	16.55470	1.49879
Percepção das emoções dos outros	Feminino	226	39.5449	13.43399	.89362
	Masculino	122	39.6253	11.71397	1.06053
Percepção global	Feminino	226	42.7434	12.98873	.86400
	Masculino	122	41.5574	11.06483	1.00176

Fonte própria

A instituição de formação académica não revelou pertinência analítica (Tabela 5), sendo que os valores alcançados não apresentam disparidades significativas.

Tabela 5 - Competências emocionais segundo politécnico

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Autoperceção	IP Guarda	90	43.4921	18.16017	1.91425
	IP Leiria	106	41.2668	14.81774	1.43923
	IP Viseu	152	43.9850	17.57930	1.42587
	Total	348	43.0296	16.93835	.90799
Gestão das emoções	IP Guarda	90	45.2963	21.82609	2.30067
	IP Leiria	106	44.5597	17.20296	1.67090
	IP Viseu	152	44.4956	19.20901	1.55806
	Total	348	44.7222	19.29811	1.03449
Perceção das emoções dos outros	IP Guarda	90	40.0635	15.66080	1.65079
	IP Leiria	106	39.5957	12.76194	1.23955
	IP Viseu	152	39.2669	10.99212	.89158
	Total	348	39.5731	12.84019	.68831

Fonte própria

## Conclusões

A relação entre ensino superior e emprego transformou-se nas últimas décadas numa das grandes preocupações para instituições de ensino, governos, famílias e jovens. Esta questão ganhou evidência com a democratização progressiva da frequência deste nível de ensino, suportada numa reestruturação do ensino superior europeu, preconizado pelo processo de Bolonha. Consequentemente, a diminuição do período temporal das licenciaturas, agora genericamente de três anos, aumentou a pressão sobre o acesso e integração no mercado de trabalho, de um cada vez maior contingente de licenciados que terminam as suas formações académicas num período temporal mais curto.

Paralelamente, tendo presente a importância que o processo de transição para o trabalho representa no processo de integração social dos mais jovens, as instituições de ensino superior têm-se debruçado, de uma forma mais evidente, sobre a problemática do emprego dos seus diplomados, intensificando a investigação científica sobre esta temática, de forma a perceberem de que forma a relação entre formação académica facultada/obtida pelos seus alunos e o emprego decorre.

É neste contexto que se enquadra este projeto, que, pelo facto de envolver três instituições do ensino politécnico, que abrangem áreas diferenciadas do centro do país, procura estabelecer uma comparação entre instituições do ensino politécnico, regiões (nomeadamente uma reflexão sobre dicotomias entre litoral e o interior do país) e famílias (tendo presente contextos sociais e económicos diferenciadores). Neste contexto, podemos verificar que os dados empíricos aqui apresentados, ao nível dos contextos sociais e motivações de acesso, reforçam algumas das características já verificadas em análises anteriores e que, de certa forma, continuam a caracterizar o ensino superior em Portugal, a saber: feminização progressiva do ensino superior, procura regional da educação, motivações de acesso muito centradas em preocupações sobre a futura integração profissional e emprego e baixas expectativas sobre o facto do acesso ao diploma permitir, efetivamente, um movimento de ascensão social.

Assim, tendo presente os contextos sociais de origem (sobretudo os baixos níveis de escolaridade dos progenitores), os finalistas assumem que frequentar um curso do ensino superior representa uma estratégia efetiva de acesso a um futuro emprego, significando, mesmo que não o façam, por vezes, de uma forma consciente, o acesso a mais oportunidades e possivelmente a um processo de mobilidade social ascendente. Esta questão terá mais relevância para os que residem em zonas mais desfavorecidas e desenvolvidas economicamente do interior do país e que possuem menos recursos socioeconómicos.

Paralelamente, as competências emocionais revelam-se como um aspeto de particular importância, sobretudo ao nível da consciencialização destes processos, sendo que, neste caso específico, verificamos que são as mulheres e os que têm mais idade que revelam uma maior autoconsciência de si e capacidade na gestão das suas emoções, fundamentais para fazer face aos desafios pessoais e profissionais futuros. Contudo, saliente-se que, a este nível, não existem diferenças significativas nas posições evidenciadas pelos finalistas das três instituições de ensino analisadas, comprovando que, no que respeita às competências emocionais, as posturas são transversais entre regiões e contextos sociogeográficos, sendo que são, sobretudo, o género e a idade as variáveis distintivas das perceções dos finalistas.

#### **Agradecimentos**

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>a</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

## Bibliografia

- Amaral, A., & Teixeira P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education. *Higher Education Policy*, 13, 245-266.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior. Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Colibri.
- Balsa, C. (2007). Processo de democratização e acesso ao Ensino Superior em Portugal. In A. Alberto (Coord.), *Políticas de Ensino Superior: Quatro temas em debate* (pp. 249-289). Lisboa: CNE.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Cabrito, B. G. (1997). A equidade no sistema universitário português: Da universalidade do discurso à contradição das práticas. *Análise Psicológica*, XV (1), 33-45.
- Cardoso, A. P., Ferreira, M., Campos, S., Felizardo, S., & Duarte, J. (2018). Emotional skills and school success: An exploratory study of a programme of systemic intervention. In The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, Vol. XLVIII - ICH&HPSY 2018 (pp. 251-260). eISSN:2357-1330 doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.27>
- C.N.E. (1990). *Pareceres e Recomendações* (pp. 88-89). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Faria, L., & Lima, S. N. (2002). *Questionário de Competência Emocional (QCE)*. Porto: Edição dos Autores.
- Couppié, T., & Mansuy, D. (2004). L'insertion professionnelle des debutants en Europe: Des situations contrastées. *Économie et Statistique*, 378-379, 147-165.
- Ferreira, M., Duarte, J., Cardoso, A. P., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Alves, C. (2018). Competências emocionais e prevenção do abandono nos estudantes do ensino superior politécnico. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* (Spe. 6), 17-24. ISSN 1647-2160. doi: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0208>
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la Jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Collin.
- Gazier, B. (2005). Marchés transitionnels du travail et restructurations : Vers une gestion collective des transitions. *Revue de L'IRES*, 47, 301-317.
- Germe, J. F. (2001). Au-delà des marchés internes: Quelles mobilités, quelles trajectoires?. *Formation-Emploi*, 76, 129-145.
- Giret, J. F., & Lopez, A. (2005). *Des formations pour quels emplois?*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B., (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma Sociologia a escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Lizé, L. (2005). Les dispositifs publics protègent-ils du déclassement?, In Giret & Lopez, *Des formations pour quels emplois?*, Paris: La Découverte.

- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic-Books.
- McDaniel, S. A. (2006). Self-Employment: How individual choices interact with market economies. *International Sociology*, 21, 796-805.
- Martins, R., Mauritti, R., & Costa, A. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: DGES/MCTES.
- Matos, C. e Varela, R. (2016). *Do medo à esperança*. Maia: Porto Editora.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Müller, W., & Gangl, M. (Eds.). (2006). *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Novoa, A. (2020). “E agora, a Escola?”. *Jornal da Universidade de São Paulo USP*.
- Ribeiro, C. (2019). “Competencias emocionales para la promoción del éxito escolar: Programa de intervención sistémica”. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 6(2), 189-191.
- Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Resende, J. M. (1988). Representações, estratégias e práticas sociais no campo universitário. *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação* (pp. 150-211). Faro, Escola Superior de Educação.
- Simão, J. V., & Costa, A. A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Braga: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Sousa, L. (2010). Ensino Superior e diplomas: Contornos regionais de acesso e preparação para o trabalho. In A. Marques (Org.), *Inserção Profissional de Graduados em Portugal: (Re)configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 234-254). V.N. Famalicão: Húmus.
- Sousa, L. (2014). Empreendedorismo e Ensino Superior: Contornos de implementação do programa Poliemprende, *Egitania Scientia*, 14, 102-127.
- Sousa, L. (2017). Ensino politécnico, empreendedorismo e transição para o trabalho. *Sociologia*, N.º temático 7, 75-98.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados – Los casos de Europa, Japon, Argentina e Uruguay*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

- Verhaest, D., & Omev, E. (2006). The impact of overeducation and its measurement. *Social Indicators Research*, 77, 419-448.
- Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*, XXX (131-132), 315-373.
- Vignal, P. (2005). Logiques professionnelles et logiques familiares: Une articulation contrainte par la délocalisation de l'emploi. *Sociologie du Travail*, 47, 153-169.