

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS

DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM SOCIOLOGIA

DIPLOMAS E (DES)EMPREGO: UM ESTUDO DE CASO

LUÍS NUNO FIGUEIREDO E SOUSA

PORTO
2010

DIPLOMAS E (DES)EMPREGO: UM ESTUDO DE CASO

LUÍS NUNO FIGUEIREDO E SOUSA

DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO EM SOCIOLOGIA
APRESENTADA NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
DESENVOLVIDA SOB A ORIENTAÇÃO DO
PROFESSOR DOUTOR CARLOS MANUEL GONÇALVES

PORTO
SETEMBRO DE 2010

Resumo

Palavras-chave: Emprego, Diplomas, Mercado de Trabalho Local, Juventude, Ensino Superior.

A crescente falta de linearidade entre o sistema de ensino superior e as necessidades do mercado de trabalho têm-se vindo a aprofundar 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 ao trabalho por parte dos diplomados do ensino superior, num processo cada vez mais complexo e instável.

A desadequação “aparente” das qualificações obtidas pelo crescente número de diplomados, ainda assim longe da média europeia, e as exigências do mercado de trabalho têm vindo a alterar o sentido e a proeminência do fenómeno do desemprego, originando igualmente reestruturações no próprio conceito de emprego desqualificado que afecta a população mais jovem. Este movimento tem ganho nos últimos anos uma vitalidade crescente, constituindo actualmente uma preocupação para as mais variadas instituições implicadas directa e indirectamente neste processo.

Pretende-se assim com este trabalho, primeiramente, caracterizar o processo de acesso ao ensino superior por parte dos finalistas (2005/06), proceder à avaliação da formação académica e exteriorizar estratégias e posturas de preparação para o trabalho por parte dos mesmos. De seguida procura-se analisar e caracterizar os processos de transição para o trabalho destes diplomados, respectivos percursos profissionais, os movimentos de fixação regional, tendo presente as relações estabelecidas entre o ISPV, nas diversas áreas de formação, e o mercado de trabalho local.

Procurar-se-á, por fim, evidenciar as representações e perspectivas dos jovens diplomados face ao curso superior obtido e ao emprego, antes e após a sua transição para o trabalho, bem como os seus respectivos projectos profissionais.

Abstract

Keywords: Employment, Diplomas, Local Market Labour, Youth, Higher Education.

The growing lack of linearity between the higher education system and the labour market has been increasing in Portugal, revealing new gaps, while we are watching to the constant new “offers” from the upper levels and at the same time the increasing instability at the level of job vacancies, making the transition process from higher education graduates to work, into a complex and unstable process.

The apparent inadequacy of qualifications obtained by the growing number of graduates that stays, nevertheless, far from the European average, and the demands of the labour market has been changing the direction and prominence of the unemployment phenomenon, resulting also in the restructuring concept of disqualified employment affecting the younger population. This movement has been gaining, in recent years, an increasing vitality and, nowadays, it is a great concern for the various institutions that are directly and indirectly involved in this process.

Firstly, we intend, with this essay, to characterize the access to higher education process by the high school finalists from (2005-06), to evaluate the academic training and externalize strategies and job preparation attitudes by themselves. Then we intend to examine and characterize the transition processes from school to work of these graduates, their career pathways, the movements of regional setting, bearing in mind the relations between ISPV on several training areas, and local labour market.

We will, ultimately, typify the performances and prospects of young graduates according to the college graduation that they have and the employment, before and after their transition to work, as well as their respective professional projects.

Résumé

Mots-clés: emploi, diplômes, marché du travail régional, jeunesse, enseignement supérieur.

Le manque croissant de linéarité entre le système d'enseignement supérieur et les besoins du marché du travail s'approfondit toujours au Portugal, en révélant de nouveaux écarts, tandis que l'on assiste à la multiplication de nouvelles "offres" de formation au niveau supérieur et qu'il y a une instabilité croissante au niveau des offres d'emploi, faisant que la transition au travail par les diplômés de l'enseignement supérieur devienne un processus de plus en plus complexe et instable.

L' "apparente" inadéquation des qualifications obtenues par le nombre croissant de diplômés, encore loin de la moyenne européenne, et les exigences du marché du travail changent le sens et l'importance du phénomène du chômage, donnant origine également à des restructurations dans le concept même d'emploi disqualifié qui affecte la population la plus jeune. Ce mouvement a acquis, dans ces dernières années, une vitalité croissante, constituant maintenant une préoccupation pour les différentes institutions impliquées directe et indirectement dans ce processus.

Ce travail a ainsi pour but, tout d'abord, de caractériser le processus d'accès à l'enseignement supérieur par les finalistes (2005/06), procéder à une évaluation de la formation académique et extérioriser des stratégies et des attitudes de préparation à l'emploi de ces finalistes. Il cherche, ensuite, à examiner et caractériser les processus de transition vers le travail de ces diplômés-là, leurs parcours professionnels, les mouvements de fixation régionale, en tenant compte des relations entre l'ISPV, sur plusieurs domaines de formation, et le marché du travail régional. Finalement, il essaiera de mettre en évidence les représentations et les perspectives des jeunes diplômés vis-à-vis du diplôme obtenu et de l'emploi, avant et après leur transition vers le monde du travail, ainsi que leurs projets professionnels.

ÍNDICE

| | |
|---|----------|
| ÍNDICE DE QUADROS | ix |
| AGRADECIMENTOS | xi |
| | |
| <i>INTRODUÇÃO</i> | 1 |
| | |
| <i>CAPÍTULO 1 - PROBLEMA E MÉTODO</i> | |
| 1 - PRINCIPAIS EIXOS TEÓRICOS EM ANÁLISE | 4 |
| 2 - MODELO ANALÍTICO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA | 15 |
| | |
| <i>CAPÍTULO 2 - ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: EIXOS DE DESENVOLVIMENTO</i> | |
| 1 - ENSINO SUPERIOR E SISTEMA BINÁRIO | 32 |
| 1.1 - INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU | 41 |
| 2 - PARTICULARIDADES FUNCIONAIS E DICOTOMIAS INSTITUCIONAIS | 48 |
| | |
| <i>CAPÍTULO 3 - MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS DE EMPREGO</i> | |
| 1 - MERCADOS DE TRABALHO: CONTORNOS CONCEPTUAIS E REALIDADE LABORAL | |
| 1.1 - ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO | 59 |
| 1.2 - MERCADO DE TRABALHO NACIONAL E PARTICULARIDADES REGIONAIS | 72 |
| 2 - SISTEMAS DE PROTECÇÃO ESTATAL: MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO | 81 |
| 3 - RELAÇÃO FORMAÇÃO-EMPREGO: NOVOS DESAFIOS | 91 |
| | |
| <i>CAPÍTULO 4 - TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO E DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR</i> | |
| 1 - INSERÇÃO E TRANSIÇÃO PROFISSIONAL | 110 |
| 2 - PASSAGEM À VIDA ADULTA: POSTURAS DE ANTECIPAÇÃO E CONTEXTOS DE ACESSO AO EMPREGO | 123 |
| 3 - DESVALORIZAÇÃO DOS DIPLOMAS E DESCLASSIFICAÇÃO PROFISSIONAL | 132 |
| | |
| <i>CAPÍTULO 5 - CONTEXTOS SÓCIO GEOGRÁFICOS E INSTITUCIONAIS</i> | |
| 1 - ENQUADRAMENTO SÓCIO GEOGRÁFICO DOS FINALISTAS | 142 |
| 2 - DIVERSIFICAÇÃO DE ALUNOS: O CASO DOS TRABALHADORES ESTUDANTES | 147 |
| 3 - MOTIVAÇÕES DE ACESSO, TRAJECTÓRIAS ACADÉMICAS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 150 |
| 4 - EXPECTATIVAS E PROJECTOS PROFISSIONAIS | 156 |

CAPÍTULO 6 - PRIMEIRO EMPREGO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

| | |
|--|-----|
| 1 - QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: PERCURSOS SÓCIO GEOGRÁFICOS E FORMATIVOS DOS DIPLOMADOS | 168 |
| 2 - ACESSO E EXERCÍCIO DO PRIMEIRO EMPREGO | |
| 2.1 - POSTURAS E DIFICULDADES DE ACESSO | 172 |
| 2.2 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DO PRIMEIRO EMPREGO | 179 |
| 3 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL E IMOBILISMO LABORAL | 188 |
| 3.1 - O CASO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES | 191 |
| 4 - TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS E DESEMPREGO: RITMOS DE EMPREGABILIDADE | 199 |
| 4.1 - TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS | 206 |
| 5 - PROFISSÕES E SATISFAÇÃO LABORAL | |
| 5.1 - SATISFAÇÃO NO TRABALHO | 209 |
| 5.2 - TIPOLOGIAS DE SATISFAÇÃO | 213 |
| 5.3 - INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E DISPONIBILIDADE LABORAL | 216 |

CAPÍTULO 7 - AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

| | |
|---|-----|
| 1 - POSTURAS E PERFIS AVALIATIVOS | 229 |
| 2 - PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS LABORAIS | |
| 2.1 - CONTORNOS E POSIÇÕES | 241 |
| 2.2 - EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E FORMATIVAS | 253 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| <i>NOTAS CONCLUSIVAS</i> | 257 |
|---------------------------------|-----|

| | |
|--------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 265 |
|--------------|-----|

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| I - INQUÉRITO AOS FINALISTAS | 299 |
| II - INQUÉRITO AOS DIPLOMADOS | 308 |
| III - QUADROS SUPORTE DA ANÁLISE EMPÍRICA | 335 |
| IV - ANÁLISE FACTORIAL DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS E ANÁLISE CLASSIFICATÓRIA DO INQUÉRITO AOS DIPLOMADOS | 363 |
| V - GUIÕES DE ENTREVISTAS AOS DIPLOMADOS E COORDENADORES DOS CURSOS | 367 |
| VI - QUADROS SUPORTE DE ANÁLISE SPAD | 370 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1.1 - Apresentação da População em estudo | 22 |
| Quadro 1.2 - Caracterização dos diplomados entrevistados | 26 |
| Quadro 2.1 - Diplomados e inscritos do ensino superior de 2000-2001 a 2006-2007 | 44 |
| Quadro 2.2 - Inscritos e diplomados do ISPV de 1998 a 2007 | 46 |
| Quadro 2.3 - Evolução de inscritos e vagas no ISPV desde o ano lectivo de 1999/2000 a 2006/2007 segundo grau académico e género | 47 |
| Quadro 3.1 - População empregada segundo o sector de actividade a nível nacional e regional | 75 |
| Quadro 3.2 - Taxa de desemprego e diplomados desempregados inscritos no Centro de Emprego a nível nacional e regional | 78 |
| Quadro 3.3 - Medidas actuais de apoio estatal à transição para o trabalho dos diplomados do ensino superior em Portugal | 90 |
| Quadro 3.4 - Caracterização das condições de trabalho em Portugal | 106 |
| Quadro 5.1 - Caracterização sociogeográfica segundo o curso (%) | 142 |
| Quadro 5.2 - Lugares de classe de origem e nível habilitacional dos progenitores por curso (%) | 144 |
| Quadro 5.3 - Caracterização profissional no último ano curricular por curso (%) | 148 |
| Quadro 5.4 - Motivações de frequência do ensino superior por curso (%) | 151 |
| Quadro 5.5 - Avaliação da formação e dos conteúdos formativos por curso (%) | 154 |
| Quadro 5.6 - Importância do estágio por curso (%) | 157 |
| Quadro 5.7 - Preparação para o primeiro emprego por curso (%) | 159 |
| Quadro 5.8 - Posição face ao diploma por curso (%) | 161 |
| Quadro 5.9 - Factores de satisfação profissional por curso (%) | 163 |
| Quadro 5.10 - Disponibilidade profissional por curso (%) | 164 |
| Quadro 6.1 - Lugares de classe de origem dos licenciados (%) | 169 |
| Quadro 6.2 - Mobilidade Social Intergeracional (%) | 170 |
| Quadro 6.3 - Iniciativas de acesso ao primeiro emprego por curso (%) | 172 |
| Quadro 6.4 - Dificuldades de acesso ao 1º emprego por curso (%) | 177 |
| Quadro 6.5 - Acesso ao primeiro emprego por curso (%) | 181 |
| Quadro 6.6 - Caracterização do primeiro emprego por curso (%) | 184 |
| Quadro 6.7 - Caracterização da entidade empregadora por curso (%) | 187 |
| Quadro 6.8 - Situação profissional actual dos diplomados que acederam ao 1º emprego por curso (%) | 189 |
| Quadro 6.8 - Situação profissional no último ano por curso (%) | 192 |
| Quadro 6.9 - Profissão no último ano segundo situação ocupacional actual (%) | 196 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 6.10 - Situação profissional actual por curso (%) | 199 |
| Quadro 6.11 - Desemprego por curso (%) | 204 |
| Quadro 6.12 - Cursos do ISPV com maior número de diplomados desempregados inscritos em 2007 no Centro de Emprego por ano lectivo | 204 |
| Quadro 6.13 - Tipo de trajectórias profissionais | 207 |
| Quadro 6.14 - Satisfação no trabalho por curso (%) | 210 |
| Quadro 6.15 - Satisfação face às condições de trabalho por curso (%) | 210 |
| Quadro 6.16 - Tipologias de satisfação laboral | 213 |
| Quadro 6.17 - Relação entre formação académica e emprego actual por curso (%) | 218 |
| Quadro 6.18 - Aproveitamento das qualificações por curso (%) | 220 |
| Quadro 6.19 - Competências valorizadas no trabalho por curso (%) | 222 |
| Quadro 6.20 - Competências utilizadas no exercício do trabalho por curso (%) | 224 |
| Quadro 6.21 - Disponibilidade para o trabalho por curso (% de respostas positivas) | 226 |
| Quadro 7.1 - Avaliação da formação académica por curso (%) | 231 |
| Quadro 7.1 - Avaliação da formação académica por curso (%) | 232 |
| Quadro 7.3 - Competências facultadas durante a formação académica por curso (%) | 235 |
| Quadro 7.4 - Papel do Instituto Superior Politécnico de Viseu por curso (%) | 236 |
| Quadro 7.5 - Avaliação académica por curso (%) | 238 |
| Quadro 7.6 - Tipologia de avaliação da formação académica | 239 |
| Quadro 7.7 - Posição face ao diploma por curso (%) | 242 |
| Quadro 7.8 - Tipologia de Expectativas laborais e formativas | 254 |

AGRADECIMENTOS

No decurso desta investigação recebi o apoio de diversas pessoas e instituições que gostaria de referenciar.

Primeiramente quero exprimir o meu sincero e profundo agradecimento ao meu orientador Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves pelos estímulos científicos e postura crítica, sobretudo na fase final de leitura e correcção da tese.

Ao ISPV pela receptividade a esta investigação, aos alunos/diplomados dos cursos inquiridos e entrevistados, que por motivos de confidencialidade da informação não serão aqui nomeados, pela sua participação e interesse com que acolheram este trabalho e finalmente aos coordenadores dos respectivos cursos em análise, pela sensibilidade científica demonstrada na receptividade às entrevistas realizadas.

O meu agradecimento especial aos amigos que me ajudaram neste processo, Cristina, David e Gustavo.

As últimas palavras são dirigidas aos meus pais e à Rita pela inesgotável paciência, carinho e apoio que me facultaram desde sempre e que me permitiram reunir condições para abraçar e concluir este projecto.

INTRODUÇÃO

Actualmente o emprego dos licenciados é objecto de particular interesse por parte das ciências sociais. As análises, no âmbito das relações entre o sistema de ensino e o sistema económico, circunscrevem-se, mais especificamente, aos processos de inserção laboral dos licenciados, as suas posições e trajectórias profissionais no mercado de trabalho, as relações entre os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da sua formação académica e mobilizados em contextos de trabalho, assim como papel dos intermediários de emprego, particularmente os serviços estatais de emprego. O crescente número de diplomados pelo ensino superior origina, entre outros aspectos, o desenvolvimento de processos de transição para o trabalho mais complexos, heterogéneos, que reflectem, muitas vezes, mobilidade entre desemprego, instabilidade ou ocasionalidade de emprego e formação profissional. O trabalho representa uma condição de integração, selecção ou exclusão dos indivíduos nas sociedades, o que implica que a problemática da transição para o trabalho, por parte dos diplomados do ensino superior, extravase os parâmetros puramente funcionais do (des)emprego. Os diplomados são predominantemente sujeitos a novas formas de emprego, cada vez mais caracterizadas pela precariedade contratual e incerteza face ao futuro profissional.

O que se encontra aqui em questão não é somente o facto de os jovens evidenciarem cada vez maior dificuldade em aceder ao emprego; eles denotam, simultaneamente, uma crescente dificuldade em encontrar empregos enquadrados na área da formação académica obtida, o que levanta a questão do equilíbrio entre oferta formativa, oportunidades e exigências ao nível laboral. Assistimos a um conjunto de desajustamentos entre as qualificações necessárias para os diferentes sectores da economia e as qualificações verdadeiramente detidas pelos licenciados, urgindo assim compreender, de uma forma mais profunda, a relação entre formação académica e emprego.

O investimento em educação e a obtenção de diplomas de ensino superior representam cada vez mais uma postura de risco, não garantindo *a priori* o acesso ao emprego. Verifica-se um progressivo prolongamento temporal do processo de transição e passagem à vida adulta por parte dos jovens licenciados, consequência directa do aumento da competitividade no mercado de trabalho, das taxas de desemprego e da instabilidade laboral, e ainda pela incompatibilidade, cada vez mais frequente, entre qualificações adquiridas, saídas profissionais e expectativas pessoais.

É neste âmbito que se enquadra o nosso, que toma como tema principal analisar o processo de transição para o trabalho dos diplomados 2005/06 do ISPV.

De forma a materializar a análise da transição para o trabalho destes diplomados, estabelecemos dois momentos empíricos específicos, com a aplicação de inquéritos por questionário. Primeiramente, aos finalistas de vários cursos do ISPV, de forma a efectuar a sua caracterização sociocultural, analisar as suas trajectórias académicas e verificar a existência de posturas de antecipação face ao trabalho e expectativas profissionais. Num segundo momento de

inquirição, aos diplomados, sensivelmente 18 meses após a obtenção do título académico, de forma a caracterizar o processo de acesso ao primeiro emprego, a situação profissional à data desta análise, apresentar os níveis de satisfação face ao trabalho e, inerentemente, a avaliação da formação académica e as expectativas profissionais e formativas dos diplomados.

O enquadramento geográfico desta instituição de ensino superior, tendo presente a realidade nacional, constitui, paralelamente, uma oportunidade de verificar o seu papel no processo de desenvolvimento local, através da constatação da capacidade de atracção e fixação de mão-de-obra jovem qualificada, a nível regional. Procuramos ainda confirmar se existe uma procura regional do ISPV, enquadrada no movimento de democratização do acesso ao ensino superior em Portugal. Neste âmbito, realizaram-se ainda entrevistas semi-directivas aos diplomados, tendo em conta as trajetórias profissionais, e aos coordenadores dos cursos em análise.

O trabalho que apresentamos encontra-se estruturado em capítulos, nos quais se identificam e problematizam os resultados obtidos. Iniciamos com a apresentação dos eixos de análise, dos objectivos orientadores da pesquisa, com a definição da estratégia metodológica, estruturação das técnicas de recolha, tratamento e análise de informação, tendo presente os pressupostos teóricos que enquadram a análise.

No capítulo 2, traçamos o panorama evolutivo do ensino superior em Portugal, mais especificamente no que diz respeito ao ensino superior politécnico. Aqui, destacamos, obviamente, as características, objectivos, estatuto institucional, oferta e procura a nível regional e pertinência para o desenvolvimento económico local do ISPV. Finalmente, reflectimos sobre as diferenciações presentes no sistema de ensino superior nacional, tendo em conta os modelos a nível europeu e as particularidades que diferenciam ainda hoje o ensino universitário e politécnico.

No capítulo 3, reflectimos sobre o mercado de trabalho e as políticas de emprego, tendo sempre presente a pertinência das particularidades nacionais e regionais. O objectivo é apresentar o panorama político e económico de enquadramento e acesso ao mercado laboral local, pretendendo-se traçar, paralelamente, o panorama de apoio estatal aos diplomados de ensino superior, no acesso ao emprego.

No capítulo 4, procedemos à reflexão sobre o processo de transição para o trabalho, tendo presente a inflação dos diplomas e o aumento efectivo das dificuldades em acesso ao emprego, materializando o plano de investigação que permitirá estruturar a análise empírica. Este processo implica uma diversidade de actores, não engloba somente questões ligadas aos indivíduos, incluindo, também, o sistema educativo, o mercado de trabalho, além de questões contextuais como o enquadramento sociogeográfico.

O capítulo 5 tem como objectivo apresentar e caracterizar os finalistas, tendo presente a sua origem sociogeográfica, motivações de acesso ao ensino superior, avaliação formativa,

preparação para o trabalho e expectativas formativas e profissionais. O objectivo é evidente - traçar o contexto institucional e social dos futuros diplomados, de forma a contextualizar o seu processo de transição para o trabalho. Mas estas questões extravasam o fenómeno do desemprego, tornando-se assim pertinente questionar o tipo e condições de exercício do emprego, a relação entre diplomas e emprego e progressiva desclassificação profissional e as reestruturações formativas a nível das estruturas de ensino, tendo presente os níveis de mutabilidade de qualificações exigidas pelo mercado laboral, a inerente formação e socialização profissional e o consequente adiamento na entrada da vida adulta e o aumento das dificuldades de integração social.

Estes intentos são materializados no capítulo 6, onde caracterizamos o movimento de acesso ao primeiro emprego, a situação profissional dos diplomados nos primeiros 18 meses após a saída do ISPV, a construção das respectivas trajectórias profissionais iniciais, tendo sempre presente a área de formação académica. Apresentam-se ainda, neste mesmo capítulo, os respectivos níveis de satisfação laboral.

No capítulo 7, conferimos as posturas avaliativas adoptadas pelos diplomados face à formação académica recebida, bem como as respectivas expectativas formativas e profissionais, tendo presente a sua situação profissional à data do inquérito.

Por fim, apresentamos as notas conclusivas, onde reflectimos sobre os principais resultados alcançados face aos objectivos e hipóteses de investigação instituídos.

CAPÍTULO I - PROBLEMA E MÉTODO

O principal objectivo deste capítulo é a apresentação dos princípios e procedimentos teóricos e metodológicos da investigação. Iniciamos com a referência aos eixos teóricos, que serão desenvolvidos ao longo dos outros capítulos da presente dissertação¹, e que circunscrevem a análise da transição para o trabalho, seguidamente, referimo-nos ao objecto de estudo e aos respectivos objectivos da investigação e por fim justificamos o modelo analítico e a estratégia metodológica adoptada, de forma a materializar tais intentos.

1 - PRINCIPAIS EIXOS TEÓRICOS EM ANÁLISE

A educação no século XXI apresenta-se inquestionavelmente como um desafio às novas gerações, tendo presente a evolução tecnológica, potenciadora de novas exigências de produção do conhecimento. Actualmente, esta necessidade de conhecimento representa, não só, um factor de extrema importância económica, como sociológica, tendo presente que o movimento de integração social encontra-se, invariavelmente, ligado ao trabalho e ao emprego.

Os contornos do mundo laboral transformaram-se significativamente nas últimas décadas, assistindo-se a uma vertiginosa evolução dos processos produtivos, estabelecida numa economia de mercado global e assente em pressupostos de evolução tecnológica e de conhecimento científico, que alteram decisivamente o funcionamento das economias.

Esta crescente procura de conhecimento é alicerçada no desenvolvimento da oferta de ensino superior e consequentemente a instituição de novos parâmetros educacionais (mestrados/doutoramentos). Elevam-se, assim, cada vez mais os parâmetros educacionais e as exigências de qualidade e qualificações, a necessidade de evolução científica e tecnológica aumenta significativamente, transformando profundamente as sociedades modernas. São instituídos novos parâmetros de exigência concorrencial, a nível económico assiste-se progressivamente a uma diminuição das necessidades de mão-de-obra, consequência directa da aplicação da tecnologia e mecanização/informatização dos processos produtivos, o que intensifica um fenómeno, até aqui residual - o desemprego de diplomados do ensino superior. Face a este movimento, as preocupações aumentaram e as instituições despertam para novos parâmetros de responsabilização social.

Durante o século XX assistimos, segundo Vaz (1997) e Givord (2005), a uma erosão do modelo de emprego a tempo inteiro e ao surgimento de formas particulares de emprego, como

¹ Este projecto foi apoiado, pelo ISPV através do programa PROFAD, no último ano dos quatro que constituíram o contexto temporal deste trabalho.

podemos constatar em Ruesga (2004). O desemprego² apresenta-se hoje como um problema estrutural, assistindo-se a uma diferenciação da intensidade deste movimento entre a Europa e os EUA, que assenta na rigidez dos mercados laborais europeus e num elevado nível de regulação e intervenção pública. Paralelamente, verifica-se um aumento progressivo do desemprego de longa duração, movimento com intensidades diferentes consoante os mercados de trabalho locais e regionais (possuidores de particularidades funcionais que evidenciam diversos problemas de funcionamento, em que se salientam, por exemplo, as oportunidades tangíveis de mulheres e /ou jovens³), com consequências ao nível da exclusão social.

Segundo Aznar (1996), podemos definir três tipos de desemprego⁴: o friccional (quando se verifica, face à evolução a nível das profissões, uma clivagem entre os que procuram emprego e os que procuram competências, aumentando com a inovação tecnológica a duração do desemprego), o conjuntural⁵ (decorrente das conjunturas económicas - se o crescimento abrandar, abrandar a procura e, conseqüentemente, instala-se uma crise conjuntural) e o estrutural (o mais complexo, já que evidencia uma não coincidência entre competências e qualificações detidas pelos trabalhadores e as exigências do mercado de trabalho). O estrutural representa, inquestionavelmente, o movimento que encerra maior complexidade de resolução, até porque, nestes casos, o que está em causa não são conjunturas momentâneas ou aspectos variáveis que

² O conceito de desemprego surge, segundo Maruani e Reynaud (1993), no último quartel do século XIX (por volta de 1870) referindo-se fundamentalmente à situação de trabalhadores involuntariamente privados de trabalho, ganhando somente em finais do século XIX características de supressão de trabalho. Para Aznar (1996), com a evolução progressiva dos processos produtivos, principalmente a nível tecnológico, e com o surgimento dos movimentos demográficos naturais das populações (sobretudo ao nível do aumento da população activa), o desemprego afirma-se progressivamente como uma característica estrutural das sociedades “pós-industriais”. Para o Bureau Internationale du Travail estar desempregado significa estar efectivamente sem trabalho, estar disponível para trabalhar e procurar efectivamente emprego; esta definição exclui contudo os casos de trabalho precário e temporário, o que representa a grande limitação desta definição, tendo presente que estas novas formas de exercício de um emprego demarcam muitas das vezes a transição ao trabalho por parte dos mais jovens. Conseqüentemente, temos que ter, relativamente ao emprego, uma perspectiva mais alargada, face ao aumento da sua complexidade conceptual. A população activa engloba os trabalhadores, os desempregados e outros inactivos (abordagem espontânea). Desempregados são as pessoas que não trabalharam na semana de referência, que estão disponíveis nos 15 próximos dias e que procuram activamente emprego. Existem quatro fenómenos a ter em conta: emergência de novas categorias (trabalhadores-estudantes); carácter heterogéneo de certas categorias (acumulações); desejo de posição social (pessoas declaram serem desempregadas e não inactivas); instabilidade no emprego (sub-emprego). Inactivos são constituídos por crianças, estudantes, incapacitadas de trabalhar, reformados, etc; “(...) *population active (...) le nombre de personnes susceptibles de contribuer à la production intérieure de biens et services.*” (Gonzalez-Demichel e Nauze-Fichet, 2003: 86).

³ Iannelli e Soro-Bonmati (2006) evidenciam que, em Espanha e Itália, a maior parte das pessoas está empregada em trabalhos manuais desqualificados. Em Espanha, é a pressão que o aumento de qualificações originou que potencia esta situação (emprego com pouco estatuto ocupacional, desemprego, emprego a prazo), as pessoas mais qualificadas entram em posições mais baixas, apesar de correrem mais risco de desemprego do que em Itália, além disso, verifica-se uma dependência significativa face às famílias, atrasando a passagem à vida adulta (nascimentos/novas famílias).

⁴ Paugam (2000) refere que os indivíduos, face ao emprego, podem ocupar cinco posições: Emprego estável não ameaçado, Emprego estável ameaçado, Emprego instável, Desemprego de curta duração (- de 2 anos) e Desemprego de longa duração (+ de 2 anos). Béduwé (2004) refere que segundo o Céreq, existem quatro formas de actividade: emprego regular, emprego não regular, emprego de férias e estágios em empresas.

⁵ Este tipo de desemprego é igualmente designado por Keynesiano.

caracterizam cada vez mais as economias modernas, cimentadas pela mutação tecnológica e mundialização de trabalho e capital, mas sim uma não coerência entre qualificações e competências dos trabalhadores e as exigências e necessidades do mercado de trabalho. Este tipo de desemprego acompanha a diversificação crescente das economias modernas, particularmente ao nível dos processos produtivos, que exigem uma constante adaptação, originando uma desclassificação conjuntural, potenciada por um aumento dos níveis de diplomas.

Segundo Rose (1998), o emprego pode, assim, ser analisado em três dimensões: ao nível do seu volume (questão económica, progresso técnico, competitividade, crescimento, relação capital-trabalho), da sua repartição (questão económica e sociológica, porque interroga as categorizações sociais de emprego) e das suas formas (questões económicas e sociais, mais especificamente o estatuto de emprego, duração de trabalho e as remunerações)⁶. A estes factores acrescenta-se o problema do trabalho feminino⁷, movimento que acaba por constituir um reforço do sistema de desigualdade assente na posse de capital relacional, que se converte em oportunidades muito distintas, na esfera do trabalho.

Neste contexto, a problemática da transição para o trabalho por parte dos diplomados do ensino superior extravasa os parâmetros puramente funcionais do (des)emprego⁸, se tivermos em consideração que o trabalho representa uma condição de integração, selecção ou exclusão dos indivíduos nas sociedades⁹.

O facto é que o fenómeno da transição reflecte simultaneamente um desenvolvimento da evolução da oferta de mão-de-obra qualificada, consequência da expansão do ensino superior e de um processo de evidente mutabilidade das características do mercado de trabalho¹⁰. Situação

⁶ Não podemos esquecer, tal como defende Rose (1998), que ao nível das questões do volume de emprego, vistas como consequência do progresso técnico e crescimento, o nível de competitividade, as políticas de criação de emprego e as de recrutamento têm que ser tidas em conta, possuindo importância significativa ao permitir um melhor conhecimento do desenvolvimento do emprego numa dada região/país.

⁷ Podemos verificar que “(...) Portugal (...) compared with other countries in this group, the female employment rate in Portugal is relatively high (61.7%). Still, with the employment rate for men reaching 73.4%, the gender employment gap is clear. The employment rate among older workers is also high at 50.5%. Women mostly work on a full-time basis, whereas only 15.9% work part time. Temporary contracts are common (19.2%), but the gender difference (20.4% for women compared with 18.2% for men) is not as pronounced as for instance in Finland. Unemployment is more common among women (8.6%) than men (6.7%), the differences being particularly significant among the youngest employees.” (Sutela et al, 2007: 5)

⁸ Couppié e Mansuy (2006), referem que estar empregado representa uma actividade onde as pessoas trabalham, pelo menos, uma hora na semana referenciada; os que estão desempregados (inclui população que estuda/trabalha/está em formação); a inactividade exclui todos os que trabalham, estudam, estão em formação ou desempregados.

⁹ Para Meda (1997), o trabalho é um elemento essencial na integração social e realização pessoal, bem como na construção identitária dos indivíduos, possuindo assim uma importância efectiva ao nível da estruturação das relações sociais.

¹⁰ Tendo presente que o sistema económico funciona na óptica da globalização dos mercados, que para Milss e Blossfeld (2005) é originada por factores como a internacionalização dos mercados, intensificação da competitividade, a privatização e liberalização dos mercados, a aceleração da difusão do conhecimento e das novas tecnologias de informação e comunicação e pelo aumento da importância dos mercados e (inter)dependência de choques globais, etc. Este contexto gerou uma incerteza estrutural sem precedentes,

particularmente visível com a exigência de novas qualificações e flexibilidade laboral, materializadas na diversificação das formas de emprego e desemprego.

Mais que uma questão económica, a dificuldade em aceder ao primeiro emprego regular, por parte dos diplomados do ensino superior, apresenta-se como uma questão eminentemente social, transformando-se num dos fenómenos estruturantes das sociedades ocidentais modernas e numa preocupação de entidades estatais¹¹, de onde se salientam as próprias instituições de ensino superior. Face ao progressivo aumento da oferta deste nível de ensino, novos desafios são colocados à população diplomada, tendo presente que o diploma é “(...) *une condition de plus en plus nécessaire mais de moins en moins suffisante pour accéder à l’emploi: la formation n’est donc pas une garantie mais une chance d’emploi (...)*” (Rose, 1998: 83).

A teoria do “*relative risk aversion*”, proposta inicialmente por Boudon (1974), defende que este movimento de procura crescente do ensino superior denota um desejo de evitar mobilidade social descendente¹². Tendo presente que, face à diminuição do valor da educação, os jovens necessitam de mais educação para aceder às mesmas posições da geração anterior, “(...) *l’accroissement 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.*” (Boudieu, 1979: 149). O volume e estrutura do capital económico, social e cultural da família de origem¹³, tendo presente a perspectiva de Bourdieu (1979), continuam a influenciar decisivamente o processo de

potenciou a competição entre empresas, forçando-as à inovação constante, ao uso das novas tecnologias ou mesmo à criação de novos produtos, explorando e criando novos mercados. Além disso, as novas tecnologias e a desregulação e liberalização económica permitem a um número cada vez mais elevado de indivíduos, empresas e governos reagir de forma mais rápida às mudanças, acelerando, conseqüentemente, as mutações no mercado laboral.

¹¹ Em vários países europeus, implementam-se progressivamente diversos dispositivos para a observação e monitorização do emprego dos diplomados do ensino superior, como é o caso, por exemplo, dos estudos longitudinais do Centre d' Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CÉREQ), em França, dos *Youth court studies* em Inglaterra ou do Office Federal de la Statistique da Suíça. Simultaneamente, assiste-se a publicações periódicas direccionadas para a educação e formação, como é o caso, por exemplo, do *European Journal of Education e Formation et Emploi*, difundindo estudos sobre os diplomados. Mais recentemente, no âmbito do programa da UE, Targeted Socio-Economic Research (TSER), destaca-se o projecto de investigação “*Higher Education and Graduate Employment in Europe*” (CHERS), realizado entre 1998 e 2000 (Teichler, 2007), sendo igualmente de referenciar um outro estudo (financiado pelo programa TSER) - *Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe* (CATEWE), (Muller e Gangl, 2006)

¹² As teorias da reprodução social atentam sobre o papel da escola no processo de hierarquização social e justificam o aumento da procura da educação, cada vez menos rentável ao nível do emprego. Vêm a formação como uma escolha individual que vai além da racionalidade económica, sendo também uma escolha colectiva. Esquecem, contudo, que a escola não cria os empregos, não reflectindo sobre o emprego. Estas teorias ligam-se, actualmente, ao conceito de desclassificação, que é originado pela sobreprodução e diversificação de diplomas e penúria de emprego (diminuição da qualidade da formação, relação formação/emprego fraca, rigidez do sistema educativo).

¹³ Como salienta Rose: “*L’impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire se manifeste dès le plus jeune âge et se confirme ensuite, aussi bien dans le choix des filières que dans les chances de réussite ou le déroulement des parcours. Ces inégalités pèsent sur (...) les conditions de déroulement des études (l’accès à l’information, les capacités d’orientation, le bénéfice de réseaux, le désir de réussite sont socialement déterminés) et les conditions de vie (le niveau de ressources, le type de logement, l’obligation de travailler pèsent sur les chances de réussite).*” (Rose, 2003: 28).

escolarização e de acesso ao emprego. Este processo tem levado ao prolongamento progressivo da escolaridade face a um aumento significativo da competição por estes mesmos títulos, “(...) *chacun a intérêt à pousser ses études le plus loin possible, et à viser le diplôme le plus élevé (...).*” (Dubar, 1987: 29).

Consequentemente segundo Teichler (2000a) assiste-se a uma deterioração do mercado de trabalho para os que não possuem diplomas escolares e o aumento de concorrência pelo emprego, graças a uma diminuição evidente dos custos inerentes à frequência do ensino superior, reflexo das políticas de investimento público de apoio aos estudantes. A aposta na educação deixou, também, de representar uma “vontade política”, para representar, cada vez mais, um reflexo das expectativas individuais e familiares, face ao aumento de exigências do mercado laboral e à desvalorização progressiva dos diplomas.

As dificuldades na transição para o trabalho ganhou, nos últimos anos, dimensões preocupantes, quando se pensa nas consequências sociais que implica, tendo presente, a crescente procura de educação e a hierarquização e regulação da oferta de emprego, que continuam a denotar, de uma forma cada vez mais evidente, dificuldades de absorção de uma mão-de-obra progressivamente mais qualificada.

Assiste-se a um alargamento evidente do ensino superior, consequência de uma necessidade crescente de qualificações, os parâmetros de escolarização das sociedades não cessam de evoluir, aumentando a competitividade ao nível do acesso e progressão laboral. Verifica-se, assim, um alargamento efectivo das trajectórias académicas, o que por um lado exterioriza um crescimento da exigência no acesso ao mercado de trabalho mas, por outro acarreta um adiamento efectivo da entrada na vida activa. Paralelamente, este processo liberta a pressão exercida pelo acréscimo do fluxo de mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho, elevando a concorrência pelos diplomas, o que tem como consequência uma inevitável desvalorização dos mesmos.

Esta realidade, em Portugal, surge com o efectivo alargamento das vagas do sistema de ensino superior a nível universitário, mas também na constituição de um subsistema de ensino superior, que permite a efectivação deste movimento a nível nacional - o ensino superior politécnico. Foi este subsistema que, inquestionavelmente, como afirmam Simão e Costa (2000) e Arroiteia (2002), materializou a democratização do ensino superior em Portugal, alargando a rede de oferta, diversificando o tipo de formação facultada e o seu carácter profissionalizante. No entanto, o caminho da afirmação do sistema dual decorreu tumultuosamente, constituindo uma nítida opção política, com o intuito último de equilibrar o desenvolvimento diferenciado que caracterizava a oferta de ensino superior a nível nacional.

Ainda hoje são bem evidentes as diferenças que encerram estes dois subsistemas, ao nível dos objectivos, do tipo de ensino facultado e do tipo de procura de que os mesmos são alvo. Além de ter objectivos substancialmente diferentes, o facto é que se verifica uma procura e interesse

reduzido, numa fase inicial, pelo ensino politécnico. Para Cruz e Cruzeiro (1995), esta situação fica-se a dever a dois factores: o prestígio histórico inerente ao ensino universitário, uma maior probabilidade de inserção profissional e a constituição do *numerus clausus*, que origina um sentimento de identificação e exclusividade relativamente ao ensino superior universitário, reflectindo a forma diferenciada como estes dois tipos de ensino são vistos. “*O assinalável esforço feito para levar ao ensino superior o maior número possível de jovens não provocou uma expansão harmónica em termos do espaço nacional, nem em função dos estratos sociais e económicos de que os alunos são originários, assim mantendo, ou reforçando, assimetrias indesejáveis (...)*” (Barreto, 1996: 463).

Com a democratização do ensino superior, surgem progressivamente novos patamares de ensino, como comprova a multiplicação da oferta formativa pós-graduada, que, com os novos parâmetros instituídos pela declaração de Bolonha, originam uma progressiva generalização dos mestrados e também dos doutoramentos, como refere Alves M. (2009). Resta-nos questionar qual será a próxima fasquia?

Apesar da diminuição em termos absolutos da rendibilidade individual dos diplomas do ensino superior, a atractividade deste nível de ensino mantém-se, o que, para Teichler (2005), deriva do facto de persistirem perspectivas pessimistas, relativamente às pessoas que não possuem diplomas em comparação com as que possuem, verificando-se que a maioria dos jovens opta pelo nível mais elevado, mesmo sem ter a certeza de um retorno (que é incerto, e, em geral, moderado). Lefresne (2003) acrescenta o facto de o desemprego persistente continuar a afectar com maior intensidade os menos ou os não diplomados e o desemprego intermitente os mais diplomados.

Para além da questão do desemprego, os jovens diplomados do ensino superior enfrentam um movimento de precariedade laboral crescente, particularmente visível no início da vida activa, ao nível do tipo de emprego exercido e das condições de trabalho, num contexto laboral progressivamente mais selectivo e concorrencial. Estas dificuldades não excluem instituições ou áreas científicas específicas, salvo raras excepções, afectando simultaneamente diplomados das universidades e dos politécnicos, do ensino superior público e do ensino superior privado, apresentando-se como um movimento generalista e globalizante.

A nível nacional, tal problemática só recentemente ganhou relevância analítica, acompanhando o alargamento da oferta de ensino superior e o conseqüente aumento do número de diplomados, como comprovam as investigações mais recentes, de onde salientamos Martins, Arroiteia, Gonçalves (2002); Gonçalves, Parente, Veloso (2001); Alves (2000, 2003, 2007); Marques (2006); ODES (2000, 2002); Alves M. (2000, 2007); Gonçalves A. (2001); Martins, Mauritti, Costa (2005); Alves, N. (2000) e Gonçalves (Coord.) (2009).

Esta crescente produção científica comprova o interesse, sobretudo por parte das universidades, pelo processo de transição para o trabalho dos seus diplomados, materializando

uma maior abertura ao meio social e económico envolvente, movimento que urge alargar ao ensino superior politécnico. A nível internacional, esta problemática já é alvo de análise há algum tempo, como comprovam os trabalhos de Alaluf *et al* (1987), Rose (1984, 1987, 1998), Vernières (1997), ou mais recentemente Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001), Teichler (2005, 2007), Gangl (2006), entre outros.

Para analisar esta problemática utilizamos o conceito de transição para o trabalho, originário de Rose (1984, 1987, 1998), que traduz um processo, socialmente organizado e estruturado pelo Estado, empresas e indivíduos, que configura todo o tipo de mercados laborais, implicando invariavelmente uma socialização profissional, já que permite aceder à categoria de assalariado e demarca a entrada efectiva no mercado de trabalho. Representa um efectivo percurso, não um estado, que somente termina com o alcançar de um emprego durável.

Neste processo, a importância do contexto familiar e a dimensão territorial apresentam-se como factores de interpretação. Envolve directamente, além dos jovens e respectivas redes relacionais, os empregadores e as próprias políticas públicas formativas e de apoio ao emprego, que regulam a dimensão do fenómeno do desemprego e do próprio emprego. Implica, assim, uma diversidade de papéis, depende das transformações das condições de aquisição de saberes e dos saberes fazer e, ainda, contribui para a regulação sociopolítica da população desempregada ou inactiva, face a uma realidade cada vez mais volátil. Constitui, simultaneamente, um período de gestão da relação entre educação e emprego e de aquisição de experiência profissional, onde se assiste a uma diversificação dos tipos de transição¹⁴, e dos percursos profissionais.

Trottrier *et al* (1995) referem que a transição¹⁵ é um conceito que surge para responder às novas condições que caracterizam a realidade económica e social, sobretudo ao nível da diversificação de formas de emprego, precariedade do emprego, recomposição do sistema produtivo e da concorrência económica, até porque, “(...) *les transitions se déroulent dans un système général de mobilités qui incite à examiner d’articulation entre emploi et chômage, la diversité des trajectoires et les effets conjugués du marché et des formes sociopolitiques de régulation des échanges.*” (Rose, 1998: 216).

Atendendo à competitividade pelo emprego, a população mais jovem apresenta maiores dificuldades de acesso. A transição para o trabalho transformou-se, assim, num processo longo, complexo e exigente, ganhando novas formas e características, nas quais a população diplomada redobra progressivamente a sua representação. Estas dificuldades de transição para o trabalho, segundo Vignal (2005), destabilizam a identidade social dos indivíduos, podendo conduzir a uma

¹⁴ Para Rose (1987; 1998), existem, assim, transições rápidas, transitórias e contínuas, salientando-se a efectiva complexidade na definição exacta do momento em que este movimento efectivamente termina.

¹⁵ Doray in: Trottrier *et al* (1995) defende que este processo abarca a saída da formação inicial, os períodos de procura de emprego, o tempo de inactividade, a participação em programas de inserção e mesmo o regresso aos estudos.

inibição das suas capacidades de acção, com consequências ao nível da sua distribuição espacial, adiando a independência económica e financeira dos mais jovens.

Consequentemente, o que aqui está em causa não é somente o acesso ao emprego, mas igualmente a passagem à vida adulta, reflexo do prolongamento da juventude e das trajectórias escolares. Galland (1991) refere mesmo que se passou de um modo instantâneo de entrada na vida adulta para um modo progressivo, que encerra as aspirações sociais, a identidade socioprofissional e a posição social dos indivíduos na sociedade. Fala-se mesmo num prolongamento da adolescência, como defende Pais (1996), sobretudo dos que vivem situações profissionais precárias, tendo ainda a sua vida organizada em torno da sua base familiar. Isto implica que a transição para o trabalho seja vista cada vez mais como um período onde opções e oportunidades determinam trajectórias e encerram complexidade e intervenientes diversos, estendendo temporalmente o movimento de passagem à vida adulta.

Para Galland (1991), apesar do aumento significativo do investimento escolar atrasar a entrada para o mercado de trabalho e ilusoriamente diminuir a taxa de desemprego, o facto é que os problemas de desemprego persistem, principalmente quando o que está em causa é o acesso a um emprego estável, como igualmente sublinha Santos (1996).

Tendo presente que só com a obtenção de um emprego estável o processo de transição terminará, como defende Gautié (2003), a problemática da transição ganha novos contornos, sobretudo ao nível da qualidade do emprego, permitindo-nos equacionar: Porque se desiste de um emprego estável? Quais os empregos que garantem efectivamente carreiras? É neste contexto que o autor avança com o conceito de transição involuntária, de forma a caracterizar o aumento significativo de indivíduos que, mesmo afirmando exercer um emprego, demonstram vontade e procuram efectivamente alterar a sua situação profissional, evidenciando que muitas das situações laborais vividas, sobretudo ao nível do primeiro emprego, são assumidamente situações de recurso, a prazo, exteriorizando evidentes dificuldades de acesso a um emprego qualificado.

Este conceito de transições involuntárias vem aprofundar a já complexa relação entre o sistema de ensino, as expectativas e o emprego exercido pelos diplomados, reforçando a ideia de que a vida activa é cada vez mais caracterizada por encontros e desencontros, movimentos de mobilidade profissional e períodos de emprego, desemprego e inactividade. A par disto é evidente uma frágil relação entre educação e emprego, sobretudo no início da carreira profissional, assistindo-se a uma diversidade crescente nas trajectórias intra e inter-categoriais profissionais e a uma recomposição das diferentes etapas da vida activa e dos ciclos de vida profissional e pessoal.

Assim, mais do que as questões do desemprego de inserção, a análise da transição para o trabalho dos diplomados do ensino superior implica invariavelmente a análise do tipo de emprego ao qual os diplomados têm acesso inicialmente e ao longo da sua trajectória profissional. Isto deve-se, a uma subjectividade crescente das trajectórias profissionais iniciais que reflecte uma crescente dificuldade dos jovens materializarem, a nível laboral, as suas qualificações académicas,

originando redimensionamentos ao nível das estratégias e ritmos de vida e a formulação de novos projectos profissionais, por vezes díspares da formação inicial. Contudo, convém não esquecer que a transição para o trabalho não deixa de ser configurada de acordo com a origem social, o género e a área científica do curso superior.

Segundo Lizé (2005), esta situação é tanto mais complexa num contexto de penúria de emprego, como é o que efectivamente vivemos na actualidade, levando invariavelmente a que o assalariado aceite, face às dificuldades de acesso, os empregos disponíveis e respectivos níveis de remuneração. Giret e Lopez (2005) acrescentam que esta situação não reflecte somente o nível da inadequação resultante de um desequilíbrio estrutural entre oferta e procura de qualificações, mas também um período de penúria de emprego qualificado, com consequências evidentes no decréscimo da qualidade do emprego exercido pelos mais jovens.

Face a isto, Rose (2005) chama a atenção para a necessidade de precisar o nível de ligação entre educação e emprego (forte quando existe adequação e fraca quando subsiste simples correspondência), para o seu sentido implicitamente unilateral quando se fala em adequação da formação académica aos empregos e bilateral para a correspondência e, finalmente, para sua natureza (necessária quando existe inadequação e construída quando visamos a correspondência).

A problemática da transição para o trabalho engloba assim uma nova questão, particularmente pertinente e com consequências efectivas no futuro profissional dos mais jovens - o movimento de desclassificação socioprofissional ou sobrequalificação académica¹⁶, que, para Nauze-Fichet e Tomasini (2005), designa o facto de as pessoas ocuparem um emprego para o qual possuem um nível de formação académica superior à normalmente requerida para o seu exercício.

A problemática da transição para o trabalho levanta também a nível laboral a questão da qualidade da formação, e em menor dimensão, o próprio estatuto institucional, no acesso e sucesso no emprego. Teichler (2007) refere que o estatuto de algumas instituições reflecte diferenças ao nível da qualidade e estatuto, exteriorizando diferentes posições sobre o desemprego, emprego precário e emprego em posições de baixo nível para os seus graduados, que apresentam dinâmicas de transição (falta de informação, tempo, etc), contribuindo para extensos períodos de decisão e experiência e erro.

Perante a crescente dificuldade em aceder ao emprego, o processo de recrutamento apresenta-se cada vez mais como um momento profundamente concorrencial, onde o capital formativo estrutura cada vez menos os trajectos profissionais, tendo presente o fluxo crescente de mão-de-obra qualificada. Por outro lado, além do género, nível, área de conhecimento, também o estatuto da instituição que confere o diploma apresenta pertinência neste processo, verificando-se que em Portugal este aspecto continua a deter particular importância.

¹⁶ A tradição empírica francesa privilegia a vertente normativa (referência externa ao indivíduo) e utilização do termo *déclassement*. Os trabalhos anglo-saxónicos, pelo contrário, utilizam, por vezes, uma abordagem subjectiva e o termo utilizado é *overeducation*.

É nesta perspectiva que a dicotomia do ensino superior português (universidades e politécnicos) assume particular pertinência, como podemos comprovar, por exemplo, em Simão e Costa (2000). Assim, existe a valorização crescente da instituição formadora no mundo do trabalho, face a uma concorrência crescente, consequência do alargamento da oferta de ensino superior a nível público e privado e de uma aproximação da oferta educativa entre universidades e politécnicos.

Simultaneamente, as diferenciações visíveis na caracterização socioeconómica dos alunos que acedem e frequentam estes dois sub-tipos de ensino superior em Portugal, como advogam Vieira (1995) ou Cruz e Cruzeiro (1995), elevam a importância do papel dos intermediários, como também sustentam Bureau e Marchal (2005), tendo presente que o processo de recrutamento se apresenta como uma “luta social” por informação e oportunidades, reflectindo invariavelmente hierarquias sociais que se sobrepõem à meritocracia, como menciona Mendes (2001).

Mais do que um processo delimitado por questões económicas, a transição para o trabalho apresenta-se fundamentalmente como um processo de carácter social, indutor ou redutor de trajectos de vida, cada vez mais díspares dos projectos e expectativas iniciais dos mais jovens quando acedem ao ensino superior. Assim, a área científica do curso, as características da instituição de ensino, os contornos de procura de emprego, e as dinâmicas do mercado de trabalho (recrutamento e integração profissional) influenciam decisivamente os primeiros anos da vida activa dos jovens diplomados.

De facto, a questão do tipo de mercados aos quais os jovens diplomados acedem no início da sua vida profissional tem ganho uma relevância analítica crescente, comprovando a complexidade dos actores envolvidos, bem como as particularidades que a relação educação e emprego agora encerram. Face às dificuldades crescentes em aceder ao primeiro emprego, também por parte dos jovens diplomados do ensino superior, Santos (1991) salienta a pertinência, neste processo, da segmentação do mercado de trabalho e dos mercados internos (núcleo-melhores empregos; periferia-piores empregos).

Consequentemente, a maior parte dos jovens que obtêm um diploma, face às dificuldades de aceder a um emprego, vêm-no, progressivamente, como um factor puramente instrumental, o que origina muitas vezes o aceitar da primeira oportunidade, onde a origem e enquadramento geográfico da procura, etc, se constituam como variáveis de extrema pertinência neste movimento. Gazier (2005) refere-se ao conceito de mercado transicional, dando relevância crescente às políticas de emprego na reestruturação do quadro legal dos direitos dos trabalhadores, o que, para o autor, denota, por parte dos Estados, uma tentativa de instituir um novo modelo social alternativo ao sistema de Estado Providência.

Germe (2001), por sua vez, reporta-se ao mercado de diplomados para caracterizar o movimento de acesso ao primeiro emprego, onde se assiste a uma valorização progressiva da mobilidade profissional externa (mobilidades voluntárias cada vez mais frequentes ao nível

laboral), consequência de uma instabilidade laboral, dos processos de progressão de carreira e da degradação dos mercados internos.

O facto é que temos assistido por toda a Europa ao alargamento dos mercados de trabalho profissionais, como menciona Gautié (2002), movimento que em Portugal ainda se encontra em fase embrionária. A dicotomia entre mercado de trabalho público e privado é evidente em Portugal, este último, maioritariamente constituído por pequenas e médias empresas, funciona genericamente como mercado interno (Marsden e Silvestre, 1989), que, ao possuir uma estruturação de carreiras baseadas na antiguidade dos seus funcionários, nos permite afirmar que o mercado laboral nacional não possui características de flexibilidade que potenciem criação de emprego e o desenvolvimento de projectos de carreira que não os instituídos previamente a nível institucional.

A entrada nos mercados internos apresenta-se conseqüentemente, como um processo particularmente difícil para os mais jovens, fundamentalmente no início da vida activa. Existe, assim, uma forte estratificação deste tipo de mercados, onde os empregos precários também constituem uma das suas dimensões. Assim, são menos estruturados pela educação, mais ligados a contingências de carreira e ao comportamento do empregador, a integração apresenta-se como gradual variando consoante a experiência de trabalho e a mobilidade (o *feedback* do investimento em educação só acontece após os primeiros anos e está ligado à mobilidade profissional interna/externa).

Tendo presente a representatividade dos mercados internos a nível nacional questiona-se até que ponto esta realidade influencia a dimensão do mercado de trabalho juvenil, delimitando o acesso dos mais jovens a determinados postos e estatutos profissionais, nos primeiros anos de vida activa, independentemente do nível de diploma.

Além disso, torna-se igualmente pertinente ter consciência das diferenciações regionais que o mercado de trabalho encerra, como imputam Gambier e Vèrnières (1991), tendo presente que o “(...) *marché régional du travail offre en effet plus ou moins d’emplois directs correspondant à la spécialité de formation initiale et permet d’exercer une palette plus ou moins vaste de métiers.*” (Lainé, 2005: 200).

A questão da oferta/procura regional de emprego é cada vez mais importante no contexto de uma mobilidade profissional e regional crescente. Assim, a posição dos mais jovens apresenta-se também como uma questão geracional no acesso ao emprego, circunscrita pela diminuição da oferta de trabalho qualificado. Verifica-se, contudo, que o emprego assalariado deixou de ser articulador dos direitos sociais, garantidos pelas instituições de bem-estar social, contribuindo para a precariedade profissional, expressa numa multiplicação das desigualdades com diferentes origens (raça, idade, sexo, origem geográfica, etc), como refere Paugam (2000).

Neste contexto, as políticas de emprego públicas surgem muitas vezes como uma oportunidade única para os jovens acederem ao primeiro emprego regular, apesar de invariavelmente

instrumentalizadas pelas empresas como forma de acederem a uma mão-de-obra qualificada pouco dispendiosa, materializando novos parâmetros de precariedade laboral.

Estas políticas, para Giret (2000), denotam uma necessidade crescente no redimensionamento da realidade laboral nacional, de forma a regular o mercado de trabalho, uma menor disponibilidade para suportar custos formativos dos trabalhadores mais jovens por parte das empresas e o reconhecimento estatal de que o processo de transição profissional não pode estar exclusivamente dependente das leis de mercado.

Para Gallie e Paugam (2000), a actuação do Estado é cada vez mais evidente, não somente ao nível da regulamentação das questões da precariedade laboral, mas também na instituição de uma política estatal de apoio à formação contínua, incontornável face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, as políticas públicas de emprego têm que ser primeiramente consideradas como políticas sociais de integração e de (re)enquadramento social, particularmente pertinentes para os que no início da sua vida activa não possuem qualquer tipo de experiência profissional.

Consequentemente, o que está aqui em causa não é somente a questão do desemprego, mas questões sociais cada vez mais complexas, como o nível de vida, integração social, precariedade de emprego, adiamento de entrada na vida adulta, reprodução e clivagens sociais e regionais, que constituem o nosso modelo de análise que abordamos seguidamente.

2 - MODELO ANALÍTICO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Tendo patente os eixos teóricos apresentados no ponto anterior (e que serão objecto dos necessários desenvolvimentos nos próximos capítulos), passamos à apresentação do nosso objecto de estudo bem como aos objectivos orientadores da pesquisa. O objecto central do nosso trabalho configura-se à análise da transição para o trabalho dos diplomados do ISPV do ano lectivo de 2005/2006, tendo presente o contexto sociogeográfico e institucional. Deste modo, dá-se continuidade ao processo de pesquisa iniciado em Sousa (2003) com a análise ao curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu.

Pretende-se, agora, alargar a análise do processo de transição para o trabalho aos diplomados do ISPV, tendo sido estabelecidos os seguintes objectivos de análise: Caracterizar os processos de acesso ao primeiro emprego regular e exercício laboral dos licenciados; Apresentar as posturas avaliativas dos mesmos, relativas à formação académica obtida, tendo presente os respectivos percursos profissionais, formativos e a relação entre educação e emprego; Evidenciar os níveis de satisfação profissional dos diplomados, tendo presente a transição para o trabalho e os trajectos profissionais; Demonstrar as suas respectivas expectativas e projectos formativos e profissionais futuros.

Porém, face às dicotomias nacionais, sobretudo as de carácter sociogeográficas (litoral/interior) e institucionais (universidades/politécnicos), a nossa análise encerra características com provável pertinência sociológica. Consequentemente, e de uma forma ampla, procura-se evidenciar o papel detido pelo ISPV no desenvolvimento local, sobretudo através da atracção e fixação de estudantes/diplomados na região, tendo presente a pertinência deste movimento a nível demográfico (concentração urbana), cultural (elevação dos níveis culturais médios da população a nível distrital) e económico (oferta de mão de obra qualificada a nível local). Referimo-nos especificamente ao enquadramento institucional do ensino superior em Portugal, com a sua oferta bipolarizada em ensino universitário e ensino superior politécnico, mais especificamente nas dinâmicas de funcionamento do sistema educativo, na natureza da formação académica e do título obtido (designadamente o seu valor); ao respectivo enquadramento regional, tendo presente as dicotomias evidentes no território nacional ao nível do desenvolvimento económico e laboral, na dinâmica da conjuntura económica, nas configurações e mecanismos do mercado de trabalho, na organização do trabalho, nas práticas de recrutamento, na intervenção do Estado (nas suas várias modalidades), no campo do emprego, como podemos comprovar, por exemplo, em Barreto (1996), bem como às questões contextuais como são as origens e características socioeconómicas e culturais dos finalistas e diplomados, fundamentalmente ao nível dos trajectos biográficos.

Considerando que a transição para o trabalho é um período de inevitável socialização, já que implica invariavelmente uma intensa aprendizagem na procura de emprego, de normas e procedimentos nos contextos de trabalho, de conhecimentos profissionais baseados no saber-fazer e no processo de construção identitária¹⁷, é comum que os ritmos e formas de transição se diferenciem conforme o género, a área científica do curso, o valor do diploma no mercado de trabalho e a origem social dos licenciados.

Tendo presente a crescente representatividade do desemprego e a desvalorização evidente dos diplomas de índole superior, consequência do aumento do número de diplomados do ensino superior e da não criação de emprego qualificado por parte do mercado de trabalho, assiste-se progressivamente a uma desclassificação socioprofissional ou sobrequalificação académica, o que origina que os recursos e critérios materiais e simbólicos utilizados pelos diplomados no acesso ao emprego possuam particular pertinência. As questões da transição para o trabalho extravasam, assim, a problemática do desemprego, abarcando igualmente o tipo e condições do emprego exercido pelos jovens diplomados no início da sua vida profissional, com consequências decisivas na sua passagem à vida adulta, bem como os seus projectos pessoais, académicos e profissionais.

Com os objectivos, foi-nos possível estabelecer as seguintes questões de investigação: A que tipo de empregos e mercados de trabalho acedem preferencialmente os diplomados no início da

¹⁷ Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001) referem que o trabalho deve ser apreendido a partir das suas dimensões instrumental, social e simbólica.

sua vida activa e a que estratégias/instrumentos recorrem de forma a materializar este processo? A estabilidade de emprego exige socialização profissional, sobretudo materializada ao nível da formação laboral? Como se caracteriza a satisfação dos diplomados face aos seus percursos profissionais e formativos, sobretudo ao nível das condições laborais e da relação entre formação académica e emprego? O processo de acesso ao emprego (re)estrutura as percepções, projectos profissionais e formativos dos diplomados?

Surgiram ainda as seguintes questões contextuais de investigação: Existem novos pressupostos de reprodução social localizada/regionalizada, assentes no acesso ao mercado de trabalho? Verifica-se uma tendência de maior precariedade de emprego no sector privado, em termos nacionais e locais, fundamentalmente ao nível do primeiro emprego? Constatam-se uma fixação de diplomados na região que reflecte origem social, tipo de formação académica obtida e o acesso ao mercado público?

Tendo presente os objectivos e as questões de investigação propostas é possível colocar as seguintes hipóteses de análise: Existe uma procura regional evidente da educação de índole superior, que tem continuidade a nível profissional com a preferência de fixação no distrito de Viseu, o que potencia, face às limitações do mercado local, movimentos de desclassificação socioprofissional; Os processos de transição para o trabalho dos diplomados são caracterizados por dificuldades de acesso, forte instabilidade profissional inicial e uma fraca relação entre formação académica e trabalho exercido ao nível do primeiro emprego; A integração e estabilidade no trabalho implica invariavelmente processos de (re)socialização profissional e (re)estruturação dos projectos profissionais e formativos; A avaliação da formação académica obtida no ISPV, por parte dos diplomados, reflecte a situação profissional dos mesmos, sobretudo ao nível das condições e conteúdos de trabalho; A situação laboral influencia os projectos formativos e profissionais futuros.

Desta forma, estão apresentados os vectores centrais que orientam a análise empírica. Esta análise apresenta-se assim desdobrada em três dimensões: contornos de acesso ao primeiro emprego e estabilidade laboral; relação entre formação académica, emprego exercido e projectos futuros; expectativas¹⁸ formativas e laborais na qualidade de estudantes. Estas dimensões não deixam de vir na continuidade de outros trabalhos como Alves M. (1997; 2007), Alves N. (2001; 2005) e Marques (2002; 2006).

Quanto à primeira dimensão, pretende-se caracterizar a transição para o trabalho, nomeadamente através da análise da temporalidade e das estratégias de acesso ao primeiro

¹⁸ As manifestações dos sujeitos respeitantes a projectos e expectativas enquadram-se nos mecanismos de “socialização antecipatória”, Merton (1965) propõe esta designação para se referir ao processo pelo qual um indivíduo aprende e interioriza os valores de um grupo ao qual pretende pertencer. Adoptamos uma problematização conceptual alargada, considerando que a socialização antecipatória, tal como é referida por Pinto (1999), enquadrada na discussão da problemática das identidades socioprofissionais, é “(...) relativa aos elementos manifestados pelos sujeitos em termos de projecção do seu futuro, ou seja, relativamente aos seus projectos e aspirações (...)” (Veloso, 2004: 732).

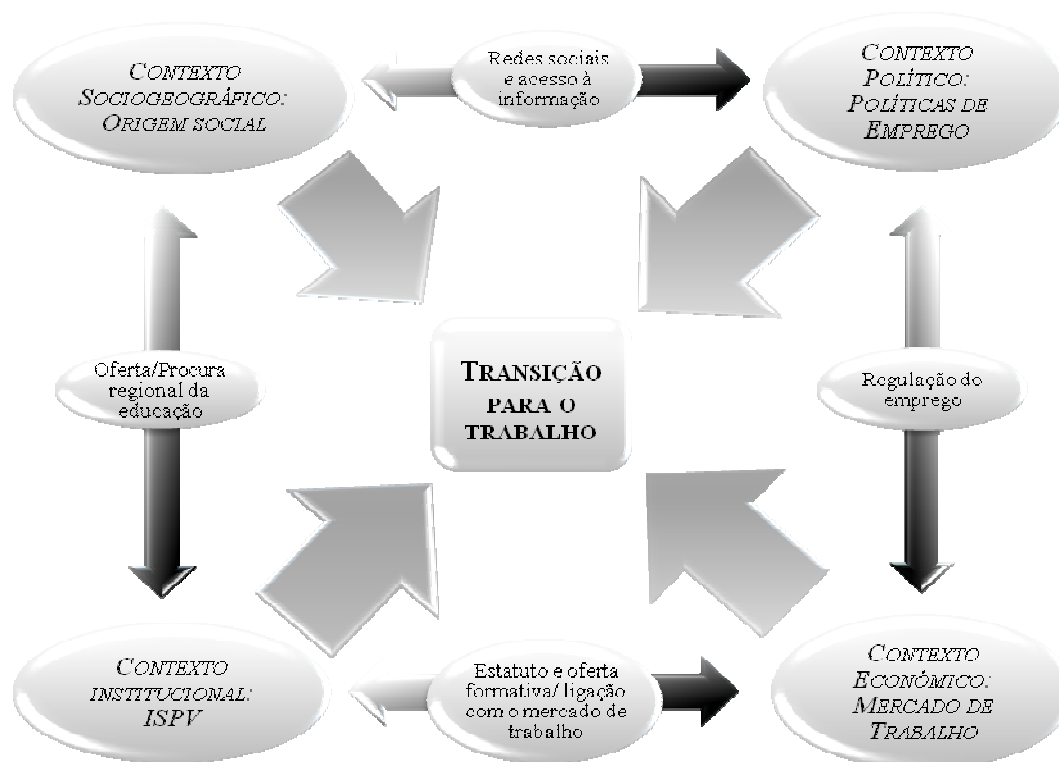
emprego, número de empregos exercidos, condições do exercício laboral, tipo de contratos de trabalho e níveis de remuneração, regime de trabalho, mobilidade geográfica inerente ao processo e, finalmente, a caracterização da entidade empregadora, enquadrada pelos sistemas públicos de apoio ao emprego, pela existência ou não de apoio da instituição de ensino e pelo mercado laboral, sobretudo a nível local, tendo presente o contexto sociogeográfico dos diplomados. Quanto à relação entre formação académica e emprego exercido procura-se caracterizar o estatuto profissional e o projecto de carreira dos diplomados (antes, durante e após a obtenção do diploma), os níveis de utilização dos conhecimentos no emprego, os processos de formação e socialização laboral, a auto-formação e os níveis de satisfação profissional, sobretudo ao nível do estatutário, tendo presente o contexto sociogeográfico e profissional anterior.

Finalmente, na terceira dimensão procede-se à análise das expectativas profissionais e formativas dos finalistas e diplomados, das motivações de acesso ao ensino superior, das características dos trajectos académicos e do rendimento escolar, das posturas de antecipação e preparação para o trabalho, perceptíveis nos níveis de informação sobre o mercado laboral. Procura-se, ainda, apresentar os contornos de avaliação formativa e o estabelecimento de posturas projectivas a nível formativo e laboral, tendo presente a situação profissional detida e variáveis como sexo, origem social, idade, além das características, objectivos e competências das áreas científicas em análise.

Estas dimensões traduzem-se na opção de estudar a transição enquanto resultante do confronto entre a acção e os actores; isto é, entre sujeitos, instituição de ensino, mercado de trabalho e políticas de emprego. Consequentemente, o estudo de caso surge como a opção mais indicada, tendo presente o contexto de investigação, permitindo-nos uma maior compreensão do fenómeno em análise.

O conjunto de relações entre os domínios de análise, objectivos de pesquisa, conceitos e hipóteses que acabámos de expor consubstancia-se no gráfico de análise que agora apresentamos:

Gráfico 1 - Modelo de análise orientador da investigação da transição para o trabalho



Legenda: **variável dependente;** *variáveis independentes*

O gráfico 1 resume o modelo de análise da transição para o trabalho aqui adoptado que exige uma reflexão sobre o contexto geográfico, educativo, político e económico, que se situa a montante e a jusante deste processo. Tendo presente a perspectiva de Rose (1984; 1987; 1998), procuramos desta forma abarcar os diversos actores que enquadram o momento de passagem à vida activa: os jovens diplomados e o seu respectivo enquadramento sociogeográfico, a instituição formadora, o mercado de trabalho local e nacional e as políticas de apoio ao emprego.

A transição para o trabalho apresenta-se, assim, como a variável dependente principal. Como variáveis independentes, a montante, surge o contexto sociogeográfico que se relaciona directamente com o contexto institucional, nomeadamente através da evidente oferta/procura regional de educação superior, paralelamente, de uma forma directa, com a transição para o trabalho e indirectamente com o contexto político, mais especificamente com a utilização das redes sociais no acesso ao emprego; por sua vez o contexto institucional interliga-se, directamente, com o processo de transição para o trabalho dos diplomados, por intermédio do apoio facultado ao mesmo, e de uma forma indirecta, com o contexto económico, através do

estatuto e ligações institucionais que estabelecem com o mercado de trabalho (estágios, parcerias com empresas, etc) e com o contexto sociogeográfico com a oferta formativa de índole superior que disponibiliza a nível local. O apoio simbólico e efectivo da instituição formadora, bem como a utilização de redes sociais, no acesso ao primeiro emprego, reforçam a importância analítica do ISPV e da origem social dos jovens nesta análise.

A jusante da transição, surgem as restantes duas variáveis independentes de influência directa, que se encontram interligadas: o contexto político influi directamente com a transição para o trabalho, através das medidas de apoio ao emprego disponibilizadas, e indirectamente o contexto económico e o sociogeográfico, na medida que regulamenta, desta forma, o funcionamento do mercado laboral e as oportunidades disponibilizadas aos jovens. Por sua vez, o contexto económico encontra-se directamente relacionado com a transição para o trabalho dos diplomados pelo emprego que cria e disponibiliza, e indirectamente com o contexto institucional com as ligações que estabelece com o ISPV e com o contexto político, na medida que instrumentaliza e negocia, invariavelmente, as medidas de apoio ao emprego. Consequentemente, as medidas de apoio ao emprego e as próprias características do mercado de trabalho, sobretudo a nível local, surgem como variáveis de profunda pertinência para a compreensão do processo de transição para o trabalho.

A nossa população em análise é constituída pelos finalistas do ano lectivo 2005/06, e pelos diplomados que terminam as respectivas licenciaturas até Setembro de 2006. Em termos empíricos abarcamos os seguintes cursos do ISPV: Comunicação Social (CS) da Escola Superior de Educação de Viseu e da Escola Superior de Tecnologia de Viseu os cursos de Gestão de Empresas (GE), Gestão Comercial e da Produção (GCP), Turismo (T), Contabilidade e Administração (CA) e as diversas engenharias: Madeiras (EM), Ambiente (EA), Electrotécnica (EE); Informática e de Sistemas (EI), Civil (EC), Mecânica e da Produção (EMGI¹⁹). Por uma questão de simplificação analítica, salvaguardamos desde já que estes cursos serão, a partir deste momento, referidos pelas suas iniciais.

A estratégia metodológica, em termos das técnicas de recolha e tratamento da informação, assenta na interligação e complementaridade entre um inquérito por questionário aos finalistas e outro aos diplomados, entrevistas semi-directivas a diplomados e a coordenadores dos cursos, além da incontornável análise documental.

¹⁹ Nota para o facto de, operacionalmente, constituírem estas formações as que analiticamente (face às suas características) permitiam uma análise efectiva do processo de transição para o trabalho e o questionamento das trajectórias profissionais iniciais. Assim, os cursos de educação (formação de professores e restantes cursos da Escola Superior de Educação de Viseu, que por serem muito recentes e pelas características não reuniam condições de análise) e o curso de enfermagem não reuniam condições analíticas, face à linearidade da aplicabilidade destas formações no mundo laboral. Já o caso da Escola Superior Agrária de Viseu, pelas particularidades que encerrava (limitação na oferta formativa) e pelo diminuto número diplomados/alunos, foi assumidamente colocado de parte. Reconhecemos, desta forma, que a opção de analisar estes cursos decorreu na base da sua funcionalidade e particularidades face ao emprego.

De forma a materializar a análise da transição para o trabalho destes diplomados, monitorizamos dois momentos específicos: um primeiro ainda como finalistas, com o objectivo de delimitar a população em estudo e preparar o segundo momento de inquirição ocorrido sensivelmente 18 meses após a obtenção do respectivo diploma. Para isso procedemos à utilização de inquéritos por questionário aos finalistas e posteriormente a esta mesma população, agora já como diplomados. No primeiro caso, pretende-se enquadrar o movimento de acesso ao ensino superior, tendo presente o contexto sociogeográfico dos jovens, bem como as motivações e os níveis de preparação para o trabalho; no segundo momento de inquirição, analisar o movimento de transição para o trabalho por parte destes finalistas, a sua avaliação da formação académica e os seus níveis de satisfação e expectativas profissionais.

Foi assim estabelecido a seguinte cronologia metodológica: o primeiro momento ocorreu em Maio de 2006, com a aplicação de um inquérito por questionário aos finalistas, tendo como principais objectivos a sua caracterização sociocultural, tendo presente a pertinência da mesma no processo de acesso ao ensino superior, a análise das suas trajectórias académicas, a constituição de projectos profissionais ou posturas de antecipação face ao trabalho, a avaliação da formação académica recebida, as expectativas face ao emprego e, finalmente, aferir a existência de representações identitárias com a área de formação obtida. Neste movimento, registam-se dificuldades ao nível da aplicação devido ao facto de alguns finalistas já exercerem uma actividade laboral (a tempo inteiro ou tempo parcial), o que limitava a frequência regular das aulas, e conseqüentemente, a sua inquirição. Como o caso do curso de EMGI comprova, “(...) *a grande maioria das pessoas trabalham e estudam (...)*” (COORD. A).

No segundo momento (ocorrido em Maio de 2008), foram aplicados os inquéritos por questionário aos diplomados, colocados durante três semanas *on-line*, de forma a facilitar o preenchimento, minimizar o tempo de resposta e recepção de resultados e fazer face a uma hipotética dispersão geográfica que os diplomados poderiam revelar face às suas trajectórias profissionais iniciais. Pretende-se aqui confirmar os movimentos observados anteriormente, ao nível do processo de transição, da avaliação formativa, da satisfação laboral e expectativas profissionais, tendo presente que a nível contextual a questão temporal se revelava central.

Num terceiro momento (ocorrido em Setembro de 2008), realizam-se as entrevistas aos diplomados, seleccionados segundo percursos profissionais. Procura-se aqui abordar: a avaliação formativa e preparação para a vida activa; a situação profissional durante formação académica; o processo transição para o trabalho; as representações académicas e profissionais; a situação profissional; as dificuldades de integração; as competências valorizadas na execução do trabalho²⁰ e a satisfação face ao mesmo.

²⁰ Tendo presente as tipologias utilizadas em Teichler (2005), foram seleccionadas para o Inquérito aos diplomados as seguintes variáveis: ao nível das competências (conhecimento teórico específico; coordenação e planificação; assumir responsabilidade e decisão); ao nível das características do trabalho

Finalmente em Dezembro de 2008, incluímos a entidade formadora no processo de análise, realizando entrevistas²¹ semi-estruturadas a coordenadores ou responsáveis dos cursos em causa, com os seguintes objectivos: exteriorizar as principais características, objectivos e competências caracterizadoras das respectivas áreas de formação académica; constatar a existência de uma política institucional de ligação com o sistema de emprego, exceptuando os estágios curriculares; perceber a existência de instituições internas de apoio à integração profissional dos alunos; evidenciar as perspectivas sobre o nível de empregabilidade dos diplomados nas diferentes áreas científicas. Já no que respeita aos coordenadores dos cursos, ocorreram nos primeiros dois meses de 2008 e, apesar do contacto com os mesmos estar facilitado, a aceitação da aplicação das entrevistas não foi consensual.

Este facto foi evidente e foram vividas as mais diversas situações, desde a maioritária aceitação e colaboração plena, até à colaboração episódica e evidente minimização de interesse em participar, visível na indisponibilidade ou limitação de tempo dispensado às mesmas. Verificou-se, assim, a nível institucional, a existência de um conjunto de resistências que denotaram a efectiva complexidade perante a problemática em análise; contudo, somente não foi possível contactar com o coordenador de EMGI, apesar das tentativas²².

Quadro 1.1 - População em estudo

| Cursos | Finalistas Inscritos 2005/06 (N) | Inquérito aos finalistas (N) | Taxa de resposta (%) | Diplomados 2005/06 (N) | Inquérito aos diplomados (N) | Taxa de resposta (%) |
|---|----------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------------|------------------------------|----------------------|
| Comunicação Social | 55 | 46 | 83,6 | 52 | 31 | 59,6 |
| Gestão de Empresas | 47 | 41 | 87,2 | 21 | 15 | 71,4 |
| Gestão Comercial e da Produção | 24 | 11 | 45,8 | 13 | 5 | 38,4 |
| Turismo | 60 | 44 | 73,3 | 57 | 19 | 33,3 |
| Engenharia do Ambiente | 26 | 21 | 80,7 | 22 | 12 | 54,5 |
| Engenharia Informática | 22 | 14 | 63,6 | 21 | 6 | 28,5 |
| Engenharia Civil | 34 | 20 | 58,8 | 22 | 8 | 36,3 |
| Engenharia Electrotécnica | 26 | 16 | 61,5 | 17 | 6 | 35,2 |
| Engenharia de Madeiras | 14 | 11 | 78,5 | 8 | 3 | 37,5 |
| Engenharia Mecânica e Gestão Industrial | 16 | 4 | 25 | 2 | 2 | 100 |
| Contabilidade e Administração | 30 | 16 | 53,3 | 19 | 4 | 21 |
| Total | 354 | 244 | 68,9 | 254 | 111 | 43 |

Fonte: MCTES/ISPV (2006)

(conhecimentos gerais; planificação, coordenação e organização; criatividade, trabalho em equipa; adaptabilidade); no que respeita à relação formação/emprego (autonomia; estatuto, carreira; uso de habilidades; comunicação); ao nível da satisfação no trabalho, (autonomia no trabalho; estatuto; uso de conhecimentos/habilidades; comunicação); relativamente aos limites de uso/satisfação face ao trabalho (pouco uso do conhecimento; campo de estudo desconexo; nível de educação pouco adequado; frustração de expectativas; insatisfação com o trabalho); e, finalmente, no que respeita às capacidades exigidas a nível laboral (criatividade; interesse em aprender; comunicação; trabalho em equipa; responsabilidade; novas tecnologias; internacionalização do mercado).

²¹ Ver guiões de entrevista a coordenadores e diplomados no Anexo V.

²² Situação particularmente visível na aplicação do Inquérito aos finalistas (o acesso aos alunos nem sempre foi facilitado pelos docentes) e das entrevistas.

O quadro 1.1 apresenta os contornos empíricos desta análise. Num total de 354 inscritos finalistas em 2005/06 obtivemos a participação de 244 finalistas, constituindo 68,9% dos inscritos no ano lectivo de 2005/06; deste grupo, somente acedemos a 43,7% diplomados que responderam 18 meses depois de terem terminado a licenciatura. No inquérito aos finalistas, verificámos uma representatividade elevada, salientando-se GE, EA, e CS (acima dos 80%), T e EM (acima dos 70%); com os valores mais baixos destaca-se EMGI (25%) e CA (53%).

Esta situação deve-se, na nossa perspectiva, à elevada percentagem de trabalhadores-estudantes que caracterizam estes cursos. No inquérito aos diplomados, esta representatividade diminuiu, destacando-se, CA e EI, que reduziram significativamente os seus índices de participação (inferiores a 30%²³). Esta situação limitou as conclusões, verificando-se uma impossibilidade de generalização dos resultados, sobretudo ao nível da comparação efectiva entre os diferentes cursos. Apesar disto, foi possível comparar as diferentes formações em análise sobretudo ao nível das principais dimensões do processo de transição para o trabalho.

Esta limitação foi particularmente sentida nos casos de EI e CA, que, ao constituírem dois dos cursos que exteriorizam melhor situação laboral (no primeiro caso no exercício do primeiro emprego, no segundo na evolução da profissão já detida antes do final do curso), impediram uma maior efectividade deste movimento, retirando-lhe profundidade analítica.

O inquérito por questionário implica uma passagem de uma perspectiva teórica para o nível da pesquisa empírica. Segundo a metodologia de Lazarsfeld (1965), torna-se prioritário formalizar os conceitos e evidenciar as suas dimensões em indicadores observáveis. A partir destes foi possível construir um conjunto de questões, que permitiram a elaboração da técnica de investigação, onde se tentou ordenar e expor, o mais coerentemente possível, todas as temáticas que obrigatoriamente teriam que ser abordadas.

Assim, constituíram-se²⁴ conjuntos temáticos distintos no inquérito aos finalistas (Maio de 2006):

- No ponto I procede-se à caracterização sociodemográfica, circunscrita pelos indicadores género, idade, naturalidade, estado civil, residência à data do ingresso, grau de habilitação, situação perante o trabalho e profissão dos pais e cônjuge;

- No ponto II apresentam-se os percursos formativos, mais especificamente o processo de acesso ao ensino superior (curso; nº de opção; primeira opção de candidatura; Instituição da primeira opção; motivação da escolha; ano de entrada; média do curso; razões do sucesso; influência na escolha da formação; voltaria a frequentar a mesma formação);

- No ponto III evidencia-se a avaliação formativa e as posturas de preparação para o trabalho, por parte dos finalistas (imagem inicial e final do curso; imagem inicial e final da instituição

²³ Esta situação revelou-se limitadora na análise empírica, face a pertinência destes cursos no processo de transição para o trabalho, como podemos confirmar posteriormente.

²⁴ Ver inquérito aos finalistas no Anexo I e aos diplomados no Anexo II.

formadora; opinião sobre o diploma e importância do mesmo no acesso ao emprego; opinião sobre a dicotomia universidade/politécnico; opinião sobre estágio - tipo/duração/área - e papel do mesmo no acesso ao emprego; avaliação do curso - currículo/estrutura/avaliação e preparação para a vida activa; opinião sobre áreas de formação académica próximas; opinião sobre a profissão; pertença a associações na área de formação);

- No ponto IV apresentam-se as representações e expectativas profissionais dos finalistas (pertença a associações na área de formação; opinião sobre o primeiro emprego; opinião sobre a inserção; qualidades para a entrada na vida activa; Iniciativas de antecipação da inserção; opinião sobre o diploma e importância no acesso ao primeiro emprego; importância do estágio; continuidade da formação académica; onde gostaria de exercer - área/função/organização/cargo; opinião sobre o mercado de trabalho; opinião sobre o desemprego; dificuldades laborais futuras);

- Finalmente no ponto V procedemos à caracterização da situação profissional, durante o período de formação académica, onde se procura monitorizar o caso dos trabalhadores-estudantes (trabalho durante o curso - tipo, função área; tipo de contrato; remuneração; horário; local do exercício do trabalho; a obtenção do diploma ajudará à melhoria da situação profissional; caracterização da entidade empregadora).

Relativamente ao inquérito *on-line* aos diplomados, aplicado 18 meses após a obtenção dos diplomas, os conjuntos temáticos estão ordenados da seguinte forma:

- No ponto I, a caracterização sociodemográfica circunscrita pelos indicadores género, idade, naturalidade, estado civil, residência à data do ingresso, grau de habilitação, situação perante o trabalho e profissão dos pais e cônjuge;

- No ponto II, a caracterização das trajectórias escolares através da análise do ano de início e do final da formação académica; facto de constituir primeira opção de candidatura; motivações de ingresso; razões da escolha; avaliação do curso ao nível da preparação para a vida activa; existência de estágios curriculares; funções e importância do estágio curricular; médias finais; razões de sucesso/insucesso escolar; avaliação formativa; imagem inicial e final da formação; avaliação curricular antes e após a transição para o trabalho; avaliação do curso (currículos, estrutura, avaliação); avaliação da instituição (classe docente; condições de trabalho, apoio à inserção profissional); opinião face ao diploma e a sua importância actual no acesso ao emprego; discrepâncias entre ensino superior universitário e politécnico;

- No ponto III, o movimento de acesso ao primeiro emprego e caracterização profissional através dos indicadores: início da actividade profissional; situação na profissão; durabilidade e modos de acesso ao emprego; principais dificuldades vividas no processo; instituições de apoio utilizadas; pertinência dos estágios; meios institucionais utilizados na procura de emprego;

- No ponto IV, os percursos profissionais: a análise da situação perante o trabalho; profissão; situação profissional antes, durante e após o curso; tipo de trabalho (por conta de outrem/própria); relação entre tipo de formação académica obtida e emprego exercido; mobilidade geográfica

inerente ao processo; características das entidades empregadora (ramo de actividade, dimensão, número de empregados, tipo de capital) a nível do primeiro emprego; situação profissional durante o curso; caracterização da situação profissional durante o curso; iniciativas de obtenção do primeiro emprego.

- Finalmente, no ponto V, as representações e expectativas profissionais e formativas, através de indicadores como a procura de informações sobre a criação de emprego e empresas; opinião sobre o que é mais pertinente para aceder ao primeiro emprego; qualidades principais valorizadas no acesso ao mercado de trabalho; pertença a associações da área; intenção de dar continuidade à formação académica; razões dessa continuidade de formação; percepção dos mecanismos de acesso e dificuldades de transição ao trabalho; opinião sobre o futuro do emprego e mercado de trabalho; perspectivas e opiniões face ao emprego e profissão, dificuldades futuras; área, tipo de organização, funções e cargos que idealmente gostaria de exercer.

No que respeita aos inquéritos por questionário e ao tratamento dos dados, é necessário referir a diferenciação obrigatória no tratamento das questões fechadas e abertas²⁵. Estas últimas exigem uma codificação posterior²⁶, já que a técnica construída privilegiava sobretudo questões de carácter fechado, codificadas *a priori* e posteriormente analisadas em SPSS 16.0, através de análises de frequências simples, bivariáveis e multivariáveis.

Por motivos de anonimato dos inquiridos, aspecto central neste processo de inquirição, optámos por não estabelecer qualquer tipo de ligação directa entre o inquérito aos finalistas e o aplicado aos diplomados, o que obrigou a que a análise e apresentação empírica se dividissem em dois momentos distintos. Consequentemente, esta situação exigiu uma análise paralela e bipartida constante, suportada pelos quadros apresentados no Anexo III, de forma a permitir a reflexão sobre as diversas variáveis em análise.

Nas entrevistas aos diplomados, procura-se a percepção sobre o processo de transição para o trabalho, de forma a aprofundar, tendo presente Ghiglione e Matalon (1993), as tendências verificáveis na recolha de informação alcançada pela aplicação dos inquéritos por questionário.

As entrevistas, assumem contornos diferenciados em função dos sujeitos entrevistados e dos propósitos da sua realização, possuindo os seguintes objectivos: avaliação do curso (currículo, reconhecimento do curso/instituição no mercado de trabalho, saídas profissionais e disponibilidade para voltar a frequentar instituição); formas de ligação ISPV ao mercado de trabalho local; opinião sobre o exercício laboral durante o curso e a sua importância no processo de transição; caracterização do processo de transição para o trabalho

²⁵ Relativamente à apresentação gráfica dos resultados, optou-se pela utilização de gráficos em análises univariáveis, bivaráveis e multivariáveis, definidos consoante a pertinência analítica assim o exija, sendo estas últimas análises com mais de uma variável, apresentadas em quadros, de forma a facilitar a sua leitura e compreensão da informação.

²⁶ Assim, após a recepção, validação e leitura pormenorizada dos inquéritos, as questões abertas foram analisadas uma a uma e agregadas em categorias definidas *a posteriori*.

(características/estratégias/dificuldades de acesso, tipo de emprego exercido, relação entre formação académica e emprego, condições laborais e formação no trabalho); importância dos estágios no acesso ao primeiro emprego regular; opinião e reconhecimento do estatuto de diplomado a nível laboral (diferenças entre universidades e politécnicos); situação profissional actual (profissão, tarefas, caracterização laboral a nível funcional/relacional, autonomia no trabalho, formação no trabalho e dificuldades de integração); competências mais importantes no exercício do trabalho; satisfação face ao trabalho; integração profissional (funções, autonomia, vínculo, responsabilidade; autonomia, evolução na carreira, reconhecimento no trabalho, dificuldades no exercício laboral e formação laboral); identidades profissionais (face ao curso, trabalho exercido e organização empregadora); preferência pela fixação regional; perspectivas e projectos académicos e profissionais futuros (emprego; disponibilidade para mudar de emprego/formação; receios futuros; procura activa de emprego; emprego ideal) e finalmente os receios e expectativas profissionais futuras.

Paralelamente, do ponto de vista do seu tratamento, para além do objectivo de recolha de informação, a análise das entrevistas tem subjacente uma finalidade de interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, revelando-se uma técnica provida de propriedades heurísticas assinaláveis, mesmo quando a análise recai mais nos seus conteúdos do que na linguagem utilizada.

Quadro 1.2 - Caracterização dos diplomados entrevistados

| Diplomados | Curso | Sexo | Idade | Estado Civil | Residência | Situação no mercado de trabalho em Maio de 2008 |
|------------|-----------------------------------|-----------|-------|--------------|----------------|--|
| A | Turismo | Feminino | 24 | Solteira | Viseu | Formadora de Inglês (actividade ocupacional) |
| B | Contabilidade e Administração | Masculino | 38 | Casado | Tondela | Bancário |
| C | Eng. Civil | Masculino | 39 | Casado | Nelas | Eng. Civil |
| D | Comunicação Social | Feminino | 24 | Casada | Sever do Vouga | Recepcionista |
| E | Eng. Electrotécnica | Masculino | 30 | Solteiro | Viseu | Professor |
| F | Gestão de Empresas | Feminino | 24 | Solteira | Tondela | Procura primeiro emprego regular e não possui actividade ocupacional |
| G | Eng. Mecânica e Gestão Industrial | Masculino | 24 | Solteiro | Viseu | Eng. Mecânico |
| H | Eng. do Ambiente | Feminino | 25 | Solteira | Estarreja | Caixa de supermercado (actividade ocupacional) |
| I | Eng. Informática | Masculino | 24 | Solteiro | Coimbra | Eng. Informático |

Neste processo, mesmo garantindo-se o anonimato aos entrevistados, tornou-se evidente que seria difícil alcançar o objectivo estabelecido de abarcar pelo menos um caso de cada área científica. Assim, dos 11 cursos em análise só foi possível contactar com indivíduos de 9, verificando-se resistências diversas às sucessivas tentativas efectuadas para aplicação desta técnica, arrastando mesmo a sua aplicação para Setembro, Outubro e Novembro de 2008 (mais dois meses do que inicialmente previsto) e não sendo possível aceder a qualquer diplomado de

Gestão Comercial e da Produção e de Engenharia de Madeiras. Resumindo, não foi possível obter representatividade ao nível das formações; foi contudo possível circunscrever as grandes tendências que o processo de transição para o trabalho evidenciava.

No caso dos coordenadores dos cursos, pretende-se perceber contextos de apoio ao processo de transição para o trabalho e efectuar o enquadramento formativo destas áreas científicas, nomeadamente ao nível das características formativas, do estatuto institucional, do acompanhamento do processo de transição para o trabalho dos seus diplomados, da avaliação da formação/projectos futuros/alterações curriculares, da ligação com mercado de trabalho local/apoio à transição dos alunos, das formas, critérios e ritmos de avaliação interna, do tipo de competências facultadas, das representações sobre o papel da instituição a nível do desenvolvimento local e da diferenciação entre ensino universitário e politécnico. Foi possível aceder à quase totalidade dos coordenadores dos cursos em análise, exceptuando o coordenador de EMGI, apesar das tentativas.

Atendendo às especificidades do nosso objecto de estudo e do respectivo modelo de análise, iniciamos agora a apresentação da estratégia metodológica.

O conhecimento resulta de um processo de construção, teoricamente orientado, em diálogo permanente com a realidade social. Pretende-se uma abordagem que cruze indução e dedução e que assente numa lógica de articulação orientada pela questão de partida e pelas hipóteses analíticas instituídas. O diálogo entre a teoria e a observação²⁷ (em sentido lato) é “(...) *uma das contrapartidas necessárias da fidelidade a um modelo não empirista da prática científica(...)*” (Pinto, 1984: 19). A função de comando da teoria não pode ser entendida como um “(...) *círculo vicioso (...)*” (Ibidem), pois a observação conduz a um trabalho constante de reequacionamento da matriz de partida. Paralelamente, é fundamental romper com o “(...) *efeito de naturalização do processo de observação sociológica (...)*” (Pinto, 1985: 136), na medida em que existem sempre elementos de natureza simbólico-ideológica que condicionam o nosso olhar. Adoptamos assim uma postura que acciona estratégias de controlo dos vários momentos de recolha e análise da informação, que tem subjacente um trabalho de vigilância epistemológica constante, em que o olhar sobre a realidade é constituído pela teoria e no qual as opções metodológicas e técnicas presidem aos objectivos da investigação. Tendo em conta a presente problemática e objectivos instituídos, vários caminhos podiam ser hipoteticamente estabelecidos, tendo presente as características que o objecto de estudo possui e o seu enquadramento institucional e regional.

Segundo Brante (2001), verifica-se na contemporaneidade das Ciências Sociais um empirismo excessivo de carácter descritivo, sem conhecimento consolidado que permita o conhecimento explicativo. O objectivo desta análise não é somente identificar e descrever os processos de transição para o trabalho, mas também perceber como estes se estruturam tendo

²⁷ Para uma crítica ao modelo empirista da prática científica, ver, designadamente, Pinto (1984) *ob. cit.*

presente os actores em causa e os seus modos de funcionamento. Para Brante (idem) isto implica o partilhar de uma concepção de causalidade que não a concepção positivista, afirmando-se que a ciência baseia-se em explicações causais tendenciais, implicando causalidade intrínseca à compreensão e explicação do observado. Tendo presente que este estudo assume uma configuração metodológica de análise extensiva, mas também intensiva, concretizada na realização de um estudo de caso²⁸, torna-se óbvia a necessidade da utilização de técnicas de análise quantitativa e qualitativa, como defende Pinto (1997).

Como afirmam Quivy e Campenhout (1992), uma das condições para a fiabilidade de um inquérito por questionário assenta na correspondência entre o mundo de referência das questões e o mundo de referência dos inquiridos, o que implica algum conhecimento prévio sobre este último²⁹. Para Ghiglione e Matalon (1993), esta técnica tem como objectivo estimar grandezas “absolutas”, estimar grandezas “relativas”, descrever uma população ou subpopulação e verificar hipóteses, na medida em que se pretende recolher informações de natureza mais factual (embora sejam sempre representações sobre o passado) e opiniões sobre o trajecto no mercado de trabalho (emprego e desemprego) do próprio inquirido após a conclusão da licenciatura. O guião do inquérito torna-se extenso e de resposta exigente, pelo constante apelo que faz à reinterpretção, localização temporal e recordação do passado³⁰. Estas características permitem-nos aceder a informações suficientes para a prossecução dos objectivos previamente definidos³¹.

Idealmente, a investigação científica é tanto mais completa, quanto mais usufruir, em simultâneo, de uma análise qualitativa e quantitativa. Face às características e limites temporais que circunscrevem o estudo, torna-se, no entanto, no nosso caso, difícil reunir condições que permitam a aplicabilidade de uma análise com características exclusivamente qualitativas, embora esta preocupação se tivesse mantido ao longo do processo de investigação. Assim, a utilização do inquérito por questionário configura-se como incontornável.

Tendo presente o que já tinha sido aplicado no CESO (2005) ou em Marques (2006), esta metodologia diferencia-se pelas técnicas de recolha de informação apresentadas (inquérito *on-*

²⁸ Para Yin (1989), o estudo de caso não visa a generalização estatística dos resultados, porque não representa uma amostra da qual se possa inferir as particularidades e características de um universo de estudo. Permite, sim, uma generalização analítica, na qual questões de investigação e pressupostos teórico-conceptuais orientam e enquadram a comparação dos resultados empíricos.

²⁹ Saliente-se Sousa (2003), *ob. cit.*, bem como aplicação dos pré-testes no inquérito aos finalistas e aos diplomados.

³⁰ Seria metodologicamente ingénuo e profundamente empirista considerar que os resultados do inquérito respondem a todas as interrogações que se colocam quando se toma por objecto a transição para o mercado de trabalho e as trajectórias profissionais dos licenciados. Os resultados são sempre relativos a uma população e a coordenadas espaço-temporais específicas (o peso determinante da conjuntura económica no emprego dos licenciados não deve ser esquecido); consequentemente, não poderão ser objecto de transposições ilegítimas, de forma a fundamentar exercícios comparativos e prospectivos.

³¹ Ver quadro 2 no Anexo II.

line³² e entrevista) e pela estrutura da investigação, já que aplica dois momentos de inquirição- um primeiro no final da formação académica e um segundo cerca de 18 meses após a obtenção do diploma.

Optamos por conduzir todo o estudo empírico sem recorrer ao auxílio de terceiros, o que, correspondendo às condições organizacionais impostas, garantiu a familiaridade do investigador com o objecto de estudo e vice-versa. Para a mesma, salientam-se os excelentes exemplos que constituíam as técnicas utilizadas em Martins, Arroteia (1998, 2002); ODES (2000; 2002); Alves M. (2000; 2007); Gonçalves (2000); Gonçalves, Parente e Veloso (2001); Martins; Mauritti e Costa (2005), Veloso (2004), Parente (2003), Alves N. (2000) e Gonçalves (Coord.) (2009). Contudo, foram fundamentalmente os trabalhos de Teichler (2005; 2007³³) que mais contribuíram para a nossa base de estruturação desta técnica.

Aplicámos ainda entrevistas semi-estruturadas, centradas na recolha das manifestações dos sujeitos face ao seu trabalho e instituição formadora, nas várias vertentes. Consequentemente, e após a transcrição das mesmas, foi efectuada a respectiva análise de conteúdo, entendida por Bardin (1986) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens com intenção de realizar inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes dessas mensagens e/ou às suas consequências.

Com o objectivo de tipificar as trajectórias profissionais iniciais dos licenciados, as posturas da avaliação formativa, satisfação profissional e expectativas profissionais e formativas foi aplicada ainda uma técnica de análise multivariada em que se conciliou a análise factorial de correspondências múltiplas (AFCM) e a análise classificatória (AC)³⁴, sendo utilizado no seu tratamento estatístico o programa informático *SPAD - Logiciel d' analyse des donnés*, seguindo a linha de investigação já utilizada em Parente (2003), Veloso (2004) e Gonçalves (Coord.) (2009).

³² A aplicação via internet do inquérito por questionário possibilitou uma maior eficácia logística, colocou, contudo, novas questões metodológicas, aos procedimentos de manuseamento do guião pelo inquirido e ao significado das não respostas, destacando-se o contexto e suporte de aplicação.

³³ O trabalho de Teichler (2007) *ob. cit.*, apresenta o projecto *CHERS (Careers after higher education: A European research study*, 2000), desenvolvido entre 1998 e 2000. Integrou vários centros de Japão, Itália, Espanha, França, Áustria, Alemanha, Inglaterra, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda e República Checa. Esta investigação internacional relativa ao percurso profissional dos diplomados do ensino superior constituiu uma base de dados de 35.000 inquéritos.

³⁴ Ver Anexo IV. O número total de inquiridos considerados para a AFCM I - trajectórias profissionais iniciais, foi de 77. Este valor exclui, relativamente ao número total de inquéritos (111), os seguintes indivíduos: a) os trabalhadores-estudantes que não mudaram de emprego após a conclusão da licenciatura; b) os inquiridos que não transitaram da condição de estudante após a conclusão da sua licenciatura até ao momento da aplicação do inquérito aos diplomados; c) os inquiridos que prosseguiram formação académica após conclusão da licenciatura. Por sua vez, no que respeita à AFCM III - satisfação profissional, foi de 87, já que foram excluídos os seguintes indivíduos: a) os inquiridos que não transitaram da condição de estudante após a conclusão da sua licenciatura até ao momento da aplicação do inquérito aos finalistas I; b) os inquiridos que prosseguiram formação académica após conclusão da licenciatura. Nos restantes itens, AFCM II e IV, ao nível da avaliação formativa e expectativas profissionais e formativas, todos os inquiridos foram incluídos no processo de análise.

A pertinência da aplicação da AFCM deve-se ao facto de permitir identificar estruturas de associação entre as variáveis, tratando-se de um procedimento de análise relacional das diferentes variáveis que caracterizam os sujeitos, procede-se ao agrupamento dos indivíduos em diversos tipos (grupos ou classes) de trajetórias profissionais. A análise assenta, conseqüentemente, na “(...) constituição de agrupamentos por combinatórias das incidências das frequências simples das variáveis, os quais foram ponderados em função do significado dos valores das variáveis no quadro dos objectivos de pesquisa (...)” (Veloso, 2004: 560). A descrição destes grupos ou classes permite aceder, por um lado, à identificação das suas especificidades, obtida a partir das associações entre os valores ou modalidades das variáveis em análise e, por outro, à visualização do posicionamento relativo de cada grupo, assim como às relações de proximidade e afastamento entre eles.

Os procedimentos de AFCM e AC implicam três etapas na análise da informação: a análise factorial - “(...) processa-se a partir de tabelas de contingência que cruzam a informação relativa às variáveis seleccionadas para a análise: variáveis activas e variáveis ilustrativas (...). Definiu-se que as variáveis para a análise deveriam ter um valor - teste absoluto igual ou superior a 2 (95% de grau de significância). Cada classe é definida pelos valores das variáveis mais significativos e a proximidade entre casos pela similitude dos valores das variáveis (...)” (Parente, 2003: 974); a análise classificatória - a partir dos resultados da análise anterior, instituiu-se uma classificação dos indivíduos através de um critério de agregação misto que contempla uma “(...) classificação inicial por centros móveis, uma classificação hierárquica ascendente(...)”, para a consolidação dos grupos (Parente, 2003, p. 974) e para uma classificação com base no critério de agregação de Ward que “(...) assenta na redução minimal da perda de inércia inter-classes que resulta da agregação de dois elementos. Os indivíduos são agrupados pelas similitudes das suas respostas e, conseqüentemente, pela distância em relação a todos os outros (...)” (Veloso, 2004: 1106) e o dendrograma e descrição da partição em classes/grupos - apresentação gráfica em forma de dendrograma ou “corte” da árvore que define o número de classes obtidas. Na base do dendrograma encontram-se todos os indivíduos e, no topo, a agregação completa dos mesmos (Veloso, 2004). Através da visualização das diferentes partições, e de acordo com os objectivos da pesquisa, opta-se pelo agrupamento mais adequado.

Consideramos assim que o conceito de trajetória nos permite interpretar os percursos de aprendizagem e profissionais como resultado da articulação entre as estruturas sociais objectivas, que a determinam, e a acção social do sujeito, relativa à margem de liberdade e de escolha de que este dispõe na orientação da sua vida; deste modo, ao nível educativo, formativo e profissional, a trajetória constitui uma “(...) articulação entre a estrutura do mercado de trabalho e o percurso socioeconómico e educativo dos indivíduos (...)” (Paul, 1989: 107).

A trajetória é um percurso que se inicia com a entrada na vida activa se prolonga até ao emprego actual. É precedida da frequência do sistema de ensino formal e inclui a eventual

realização de cursos de formação e de actividades profissionais complementares, a análise dos movimentos de mobilidade escolar e social, a origem social e o lugar de classe, atendendo, em particular, à natureza do vínculo contratual.

Apesar da limitação temporal (somente de 18 meses após a saída do sistema de ensino), não retirar profundidade à investigação, é fulcral realizá-la de uma forma estrutural enquadrando-a em termos regionais, analisando os factores sócio demográficos (género, idade, origem social, etc), os económicos (características do mercado de trabalho local), mas também os ambientais, tentando, desta forma, enquadrar esta problemática a nível regional.

CAPÍTULO 2 - ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: EIXOS DE DESENVOLVIMENTO

A educação do século XXI apresenta-se, inquestionavelmente, como um desafio às novas gerações, tendo presente a evolução tecnológica, as novas exigências laborais e a democratização do acesso ao ensino superior. Actualmente a necessidade de conhecimento representa um factor de extrema importância no que respeita ao movimento de integração social que, invariavelmente, se encontra ligado ao exercício do trabalho (OCDE, 2007). 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, face a isto, é compreensível o seu controlo por parte dos estados nacionais. Este controlo, segundo Amaral e Teixeira (2000) sempre foi apertado, funcionando como instrumento de modernização social e promoção de mobilidade social, contudo, desenvolvimentos recentes na administração e nas finanças públicas estimularam a emergência de um contexto diferente de intervenção pública, com consequências efectivas na relação entre estado e ensino superior. Pressionados pelo crescimento económico, pela abertura das fronteiras e pela expansão do ensino superior, os governos procuram formas de redefinir o papel financeiro, administrativo e político deste nível de ensino, instituindo novos desafios face ao processo educativo.

Neste capítulo abordamos surgimento e evolução do sistema binário de ensino superior em Portugal, contextualizando-o nos modelos de oferta de ensino superior a nível europeu. Neste processo, dedica-se particular atenção ao Instituto Superior Politécnico de Viseu, enquadrando-o neste movimento evolutivo, caracterizando-o estruturalmente, tendo presente os desafios para a próxima década, fundamentalmente após os mais recentes avanços de uma “Política Educativa Europeia”, materializada na Declaração de Bolonha. Proceder-se-á igualmente à diferenciação do sistema de ensino superior em Portugal, no que respeita aos contornos da sua constituição, objectivos e estruturas curriculares, bem como à sua distribuição geográfica e atractividade social, tendo presente os movimentos contextuais de diversificação dos seus públicos.

1 - ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL E SISTEMA BINÁRIO

Verifica-se a nível europeu, nas últimas décadas, um aumento significativo da frequência do ensino superior, como comprovam os mais recentes indicadores da OCDE (2007;2009), consequência directa “(...) *d'une évolution concomitante des politiques éducatives et des comportements des jeunes et des familles, a eu des conséquences majeures pour l'université. Il convient donc d'en préciser l'ampleur et les formes.*” (Rose, 2003: 11).

Este movimento tem, contudo, ocorrido a diferentes velocidades, exteriorizando níveis evolutivos diferenciados entre os países ocidentais, potenciado, segundo Davies, Gottsche e

Bansel (2006), pela emergência de um sistema de ensino superior neo-liberal, que transformou o estado administrativo, responsável pelo bem-estar do ser humano, numa economia onde o poder está concentrado nas corporações globais e assente em conhecimentos que podem ser reconfigurados segundo necessidades económicas. Assiste-se, assim, a uma transposição de modelo de ensino superior “(...) *from elite to a mass system has had a fundamental impact on the labour supply and occupational structure, challenging employers’ and graduates’ perceptions of the relationship between Higher Education and employment.*” (Purcell et al, 2007: 57/58).

A evolução ocorrida no ensino superior reflecte um período de aumento exponencial da taxa de frequência deste nível de ensino, que não foi causado pelo crescimento das taxas de natalidade³⁵, mas, sobretudo, pela atractividade de novos públicos, de diferentes faixas etárias, que (re)ingressam no sistema de ensino superior. Simultaneamente, transparece um movimento de globalização da frequência deste nível de ensino e o surgimento de diferentes usos dos diplomas, instituindo novos desafios pedagógicos e funcionais e comprovando a efectiva inflação escolar e desvalorização dos diplomas. Verifica-se assim uma “(...) *diversificación importante de la enseñanza superior permitiendo satisfacer mejor la creciente diversidad de talentos y de motivaciones de los estudiantes, en el proceso de expansión educativa, así como la gama cada vez más amplia de perspectivas profesionales que existen para los titulados superiores.*” (Teichler, 2005: 49).

A nível nacional, este movimento é suportado por um aumento de oferta de ensino superior a nível público, privado e cooperativo, alicerçado no desenvolvimento da rede de estabelecimentos de ensino superior, bem como na sua dispersão regional. A actual estrutura do ensino superior em Portugal (universitário público, politécnico público e ensino superior privado) é recente, porque, até 1960, em Portugal, a oferta deste tipo de ensino era exclusivamente pública e de carácter universitário, estando ao alcance de uma pequena parcela da população³⁶; o “(...) *proceso de explosão escolar aos níveis mais elevados do sistema de ensino desencadeia-se a partir da*

³⁵ Como salienta Aboim: “*Em matéria de fecundidade e parentalidade, sobressai (...) o aumento da idade média ao nascimento do primeiro filho (que passou de 24,3 para 26,1 no caso das mulheres e de 26,2 para 27,7 no caso dos homens) ou ainda a diminuição do número de filhos por mulher (o índice sintético de fecundidade passou de 1,6 em 1991 para 1,5 em 2001). A par destas mudanças nos comportamentos demográficos, que atestam a proliferação de novas formas de organizar a vida conjugal e familiar, é ainda de relevar o aumento da taxa de actividade feminina, que passou de 53% em 1991 para 65% em 2001.*” (Aboim, 2003: 14).

³⁶ 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 a 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. “*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.*” (Rosa, 1993: 137).

década de 60 (...) Pelo volume das inscrições, constata-se que este nível de ensino abarca uma população muito diminuta (...)” (Vieira, 1995: 317).

Como confirmam 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. As mudanças políticas e sociais trazidas pela revolução democrática conduziram à expansão do sistema de ensino superior público; consequentemente, os anos de 1974 a 1976 conheceram não só o aparecimento de novas universidades (Aveiro, em 1974-1975; Minho e Universidade Nova de Lisboa, em 1975-1976; Açores e Évora, em 1976-1977), como a passagem dos antigos institutos industriais e comerciais à condição de institutos superiores: de engenharia (em 1974) e de contabilidade e administração (em 1976), constituindo, para Stöer (1982), a base do ensino superior politécnico.

As bases da criação do ensino politécnico em Portugal, segundo Simão e Costa (2000), remontam ao relatório *“Le Project Regional Mediterranéen”*, elaborado nos inícios da década de 60, em colaboração com a OCDE. O alargamento da escolaridade obrigatória e a sua democratização levou à criação dos sistemas binários³⁷, em 1960, no Reino Unido³⁸ e na Austrália; os *“(...) governos destes países consideraram que os custos da expansão do ensino*

³⁷ O sistema binário é constituído pelo ensino universitário e o ensino politécnico, cada um com finalidades distintas que se traduzem em concepções curriculares específicas. O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, 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. Quanto à sua natureza, as instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas.

³⁸ No Reino Unido, a criação do sistema binário deveu-se ao facto de *“(...) o tipo de ensino ministrado nas universidades era (e continuará a ser) de natureza académica em contraste com a natureza vocacional e aplicada dos cursos ministrados pelas instituições técnicas; o funcionamento das universidades era (e continuará a ser) em full-time, ao passo que nos colégios técnicos, acolhem formação em part-time, estudantes em regime nocturno e para os que frequentam cursos sandwich a frequência em full-time é intercalada por períodos de trabalho laboral; o nível dos cursos universitários era (e continuará a ser) de grau elevado, enquanto os colégios técnicos oferecem cursos de grau menos elevado; a natureza da autonomia das universidades realça que estas são menos sujeitas ao controle público que os colégios técnicos; a natureza académica da educação ministrada nas universidades orienta a sua actividade para cursos de natureza técnica (...) e para níveis de formação pós-graduada”*. (Clark e Neave, 1992: 1067).

universitário tornar-se-iam proibitivos (...) as universidades não eram instituições apropriadas para educarem uma grande proporção da população (...)” (Clark e Neave, 1992: 1066/1067).

Esta situação potencia para Lapeyronnie e Marie (1992) os estudantes de massas, transformando-os nos novos protagonistas deste sistema em mutação profunda. A dinamização no ensino superior do binómio ensino universitário e ensino politécnico é uma das reformas mais importantes dos anos 70 e exterioriza uma necessidade de desenvolvimento regional, face ao desenvolvimento económico mundial.

Em Portugal a “(...) criação do “sistema binário” (...) anda associada à reforma de Veiga Simão (...)” (Arroteia, 2002:20). A sua implantação procura³⁹ responder à necessidade de constituir novos estabelecimentos de ensino superior, face à procura crescente do ensino secundário, consequência da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico. Estabelecem-se assim as bases do sistema binário em Portugal, diferenciando-se, ao nível do ensino superior, três tipos de estabelecimentos: universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores ou outros estabelecimentos equiparados. Esta Lei nº5/73, de 25 de Julho, especifica que a diferenciação entre estes tipos de estabelecimentos assenta na duração e tipo de cursos facultados (exclusivamente de três anos) e na natureza da formação académica ministrada, mais direccionada, no caso do ensino politécnico, para o exercício de determinadas actividades profissionais específicas. Este alargamento no número e génese do ensino superior procurava facilitar a sua democratização, expansão, regionalização e diversificação, respondendo por outro lado à necessidade de diminuir a pressão sobre as universidades⁴⁰. Simultaneamente, a criação dos

³⁹ Lei nº 5/73, de 25 de Julho, bem como o Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto. Com a instituição da Lei nº5/73, de 25 de Julho (Capítulo I - Base I) defende-se que “a educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida”. A Base II estabelece que cabe ao Estado, no âmbito da acção educativa: “a) assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins; b) tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos”.

⁴⁰ Como refere o Decreto-Lei nº 402/73, o plano de expansão e diversificação do ensino superior foi definido pelo Governo para corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do país. São assim criados os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar, Vila Real, Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém; bem como as Escolas Normais Superiores de Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu. Com a revolução política de 25 de Abril de 1974, vai-se adiar a materialização efectiva destes intuitos, que só serão verdadeiramente postos em prática em finais da década de 70. Em 1977, é publicado o Decreto-Lei nº427-B/77, de 14 de Outubro, que institui o Ensino Superior de curta duração, afirmando ser necessário “promover a criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltada para a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio”. Este Decreto-Lei vem, definitivamente, instituir o ensino politécnico, ao criar o ensino superior de curta duração, com o objectivo de formar técnicos especialistas e profissionais de educação a nível superior intermédio. O mesmo sofrerá, posteriormente, mutações, introduzidas pela Lei nº 61/78, de 28 de Julho, clarificando os objectivos deste novo tipo de ensino superior. Tendo presente Simão e Costa (2000), tanto esta Lei como o Decreto-Lei são omissos em matéria de graus académicos facultados. A instituição do Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro e a publicação posterior do Decreto-Lei nº

bacharelatos profissionais procurava uma inserção imediata no mercado de trabalho, “(...) a concepção «profissionalizante» (...) prende-se a uma noção de ensino superior que o vê como uma entrada imediata e relativamente automática para a vida profissional.” (Cabral, 2000: 696).

O Decreto-Lei nº402/73 distingue as universidades e os politécnicos no seu artigo 3º; “As Universidades são instituições pluridisciplinares que procuram assegurar a convergência dos diversos ramos do saber e às quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação, promover a investigação fundamental e aplicada nas diferentes disciplinas científicas e em áreas interdisciplinares e no âmbito da sua missão de serviço à comunidade considerar o estudo da cultura portuguesa (...)”; no artigo 4º, afirma que “Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete essencialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar proeminência a problemas concretos e de aplicação prática, e prover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional”.

Progressivamente, assiste-se a uma expansão da rede do ensino superior politécnico, “(...) feita sobretudo na base dos cursos de formação de professores das Escolas Superiores de Educação.” (Cruz e Cruzeiro, 1995: 39).

Verifica-se, contudo, alguma morosidade no seu processo de implementação, no ano lectivo de 1984/85 somente se encontram em actividade a Escola Superior de Educação de Viseu e as Escolas Superiores Agrárias de Santarém, de Coimbra e de Castelo Branco. 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 perspectiva 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 objectivo 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: 642)

513-LI/79, de 27 de Dezembro, alteram significativamente os parâmetros deste ensino, já não denominado de curta duração, mas sim como ensino superior politécnico, inserido com uma lógica conceptual, no sistema nacional de ensino superior. De acordo com o Decreto-Lei nº 513-T/79, o objectivo deste ensino é “dotar o país com profissionais de perfil adequado de que o país carece para o seu desenvolvimento” ; possuir uma “tónica vincadamente profissionalizante” , contrastando com o ensino universitário, “de características mais conceptuais e teóricas” , reafirmando-se igualmente, “dignidade idêntica ao universitário” . As áreas científicas privilegiadas foram as da Saúde, Agro-Pecuária, Tecnologia Industrial e Educação. Esta diversificação do ensino superior foi uma nítida opção de carácter político, com o intuito último de equilibrar um pouco o desenvolvimento diferenciado que caracterizava e caracteriza ainda a oferta do mesmo em território nacional.

Tendo presente este contexto, o ensino politécnico expande-se consideravelmente, assistindo-se à sua implantação em cada distrito do país, exceptuando os de Braga, Évora e Vila Real, como observamos em Cruz e Cruzeiro (1995). Para esta consolidação contribui decisivamente a instituição, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que no seu artigo 11, define o âmbito e os objectivos do ensino superior⁴¹, distinguindo o ensino universitário do politécnico⁴². Temos, porém de concordar, após a análise desta lei, que “(...) a separação entre estes dois subsistemas de ensino superior, é pouco ambiciosa na sua definição e abrangência (...)” (Arroteia, 2002: 56), o que constitui, ainda hoje, uma das problemáticas principais que rodeiam a discussão sobre estes dois tipos de sistema de ensino. Independentemente da publicação posterior de legislação sobre este sector, reclama-se, progressivamente, uma igualdade, a nível de exigência e qualidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico, procurando-se que este último constitua, efectivamente, uma alternativa ao primeiro e não uma segunda escolha face à procura crescente do ensino superior universitário em Portugal.

Segundo Amaral e Teixeira (2000), em meados de 1980, verifica-se igualmente a expansão do sector privado que diversifica a oferta em termos científicos e geográficos, este movimento comprova a crescente procura de ensino superior, consequência da limitação de vagas com a instituição do *numerus clausus*⁴³. Contudo, para Vieira (1995), mesmo para os que conseguem superar esta selecção, nem sempre é possível aceder ao curso verdadeiramente almejado⁴⁴, o que constitui um fenómeno até aí inédito no contexto do ensino superior e que assume consequências particularmente dramáticas durante os finais da década de 70 até meados da de 80, quando, finalmente, o processo de instauração das universidades regionais e, sobretudo, o arranque do ensino superior particular criam espaços curriculares alternativos.

⁴¹ A LBSE de 1986 afirma, no seu artigo 1º primeiro, alínea G, nºs 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”.

⁴² A 19 de Dezembro de 1994, é publicado o Decreto-Lei nº 304/94, de 19 de Dezembro, no qual se institui o reconhecimento ao Ensino Superior Politécnico de aptidões para satisfazer as necessidades de formação científica, técnica e profissional das estruturas produtivas regionais, de forma a constituir inegável estímulo ao desenvolvimento local. A Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, vem instituir, também, alterações à ainda vigente LBSE de 1986. Assim, passam a ser conferidos os graus de Bacharel e Licenciado e a possibilidade de formação de professores, ao nível do 3º ciclo. Posteriormente, com Decreto-Lei nº 264/99, de 14 de Julho, institui-se um novo alargamento deste tipo de ensino, criando-se novas escolas em áreas até aí não cobertas pela sua rede de oferta. Independentemente disto, a diferenciação continuava a ser evidente entre o ensino universitário e politécnico.

⁴³ Instituído em 1978.

⁴⁴ Como salienta Vieira, “(...) desde o momento em que se fecham condicionalmente as portas do ensino superior, ou seja, a partir de 1977-1978, constata-se que a distância entre as aspirações à sua frequência e as oportunidades de lhe aceder não pára de crescer, primeiro irregularmente e depois, desde 1979-1980, de forma espectacular (...)” (Vieira, 1995: 332).

Em 1988, as regras alteram-se no acesso ao ensino superior⁴⁵, o que leva à duplicação do número de candidatos, até porque muitos alunos encontravam lugar no ensino privado. Com a introdução dos exames finais do ensino secundário, em 1996, verifica-se uma descida efectiva do número dos candidatos ao ensino superior, situação que leva a um retraimento inevitável da oferta privada, consequência das quebras das taxas de natalidade, visível nas últimas duas décadas em Portugal, originando uma crise nas instituições privadas e conduzindo mesmo ao encerramento de muitas delas.

Actualmente, a dimensão do sistema do ensino superior em Portugal engloba instituições Públicas, Particulares e Cooperativas⁴⁶. No Ensino Público existem 15 instituições de ensino universitário, 41 instituições de ensino politécnico e 6 instituições de ensino militar e policial; no ensino privado e cooperativo⁴⁷ existem 21 universidades, 31 politécnicos e a Universidade Católica Portuguesa⁴⁸ (com 18 unidades orgânicas). Refira-se que as instituições militares e policiais, assim como outras instituições de ensino politécnico, são objecto de dupla tutela; isto é, dependem do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, que estabelece critérios de entrada, seja por critérios nacionais (*numerus clausus*), seja pela capacidade individual das instituições em receber futuros alunos. Subjacente à fixação do número de vagas assenta também a necessidade de adequar a formação superior a condições reais do mercado de trabalho. O condicionamento provocado pelo sistema de *numerus clausus* em Portugal revelou-se durante as décadas de 80 e 90, insuficiente para fazer face à procura, o que contribuiu para o desenvolvimento do ensino particular e cooperativo. Segundo dados do MCES (2009a), no ano lectivo 2008/09, este sistema de ensino superior engloba 373 002 alunos. Confirma-se assim, a nível nacional, um aumento significativo na oferta formativa da rede de ensino superior, na região centro do país este processo é visível, fundamentalmente, nos grandes pólos urbanos. Existem na região centro do país três universidades (Coimbra, Aveiro e Covilhã) e cinco institutos politécnicos (Viseu, Guarda, Coimbra, Leiria e Castelo Branco), com uma oferta diversificada e com um movimento de procura ascendente como pudemos comprovar em OCES (2005, 2007). Este movimento é de extrema importância para a dinamização social e económica dos espaços urbanos, para a fixação de populações, para a estabilidade e desenvolvimento da mesma, para a criação de quadros superiores profissionais e a respectiva fixação nas regiões.

⁴⁵ Como afirmam Amaral e Teixeira: “*This was the result of administrative action taken by the then Minister Ferreira Leite in order to facilitate the finishing of secondary education by a large number of students that had accumulated over the years. This was due to exceptional conditions for transition and registration of students, in consequence of the reforms of the 11th year in 1994/95 and of the 12th year in 1995/96. (...) Between 1987 and 1991 there was an increase of 40% of the number of students in the public sector, against a 250% increase in the private sector (...) the private sector has given a small contribution to diversity (...)*” (Amaral e Teixeira, 2000: 252-253).

⁴⁶ Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março

⁴⁷ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março.

⁴⁸ Decreto-Lei 128/90 de 17 de Abril.

A evolução da estrutura escolar dos últimos anos é, assim, marcada por importantes factores: em primeiro lugar, pelo efeito da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, que regulamentou a escolaridade básica obrigatória de nove anos, tendo impactos faseados ao longo da década de noventa; em segundo lugar, pela diminuição da taxa de crescimento natural da população; e, em terceiro lugar, pelo esforço de extensão da educação pré-escolar, de frequência não obrigatória, e pelo reforço do ensino pós-secundário e superior. Tendo a extensão do ensino obrigatório um efeito transitório, ao contrário da diminuição da taxa de crescimento natural da população, cujo efeito é duradouro, verificando-se, a partir da década de noventa, uma diminuição da população escolar, primeiro no ensino básico e depois no ensino secundário.

A evolução no ensino universitário foi semelhante à do ensino secundário, embora com fases e intensidades diferenciadas, por um lado, foi muito mais intensa a expansão em relação ao início da década de noventa; por outro lado, a tendência de diminuição iniciou-se mais tarde e tem sido de menor intensidade. Sublinhe-se ainda a importância crescente do ensino privado, em especial no ensino não universitário. É neste contexto que novos desafios se instituem, tendo presente as previsões demográficas enunciadas e tendo consciência de que a procura do ensino superior irá potencialmente diminuir. Esta situação é visível no actual esforço institucional de captação de novos públicos, no aumento de concorrência entre os estabelecimentos de ensino e na pressão crescente face à qualidade e tipo de formação facultada. Além do mais, novos desafios são colocados ao ensino superior em Portugal. As particularidades da Declaração de Bolonha⁴⁹,

⁴⁹ Em 1998, a França, a Alemanha, a Itália e o Reino Unido assinaram a Declaração da Sorbonne sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior. Em 1999, 29 Países assinaram em Bolonha uma declaração destinada a reformar as estruturas dos sistemas nacionais de ensino superior para criar uma convergência global a nível europeu. Em Portugal a publicação deste processo é regulamentada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando, nomeadamente: a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional, a adopção modelo de organização do ensino superior em três ciclos, aplicando a ideia de transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS-European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes. A concretização do Processo de Bolonha em Portugal teve início com a publicação dos Decretos-Lei n.ºs 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 74/2006, de 24 de Março. Para além do necessário envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes, também a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) teve um papel determinante em todo o procedimento, concluído até ao início do ano lectivo de 2009/2010. Em 2008, foram introduzidas ao Decreto-Lei n.º 74/2006, pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, algumas alterações que visavam assegurar um aprofundamento da concretização do Processo de Bolonha e adaptá-lo aos princípios constantes de outros diplomas estruturantes do ensino superior entretanto publicados. Este Decreto-Lei procede ainda à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos e encontra-se estruturado em cinco títulos principais referidos⁴⁹, no título II. Os capítulos II a IV procedem à caracterização mais detalhada de cada um dos três ciclos de estudos no quadro dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do processo de Bolonha. Essa caracterização tem como aspectos mais relevantes: a organização do ensino superior em três ciclos, tal como já ficou consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo; a diferenciação de objectivos entre os subsistemas politécnico e universitário, à luz da experiência europeia comparável, num contexto de

principalmente ao nível da adopção de um quadro comum de referência para as estruturas curriculares, poderão constituir a oportunidade do ensino politécnico para alcançar o nível estatutário do ensino universitário, tudo porque se defende uma uniformização/homogeneização das instituições e dos diplomas, valorizando, sobretudo, as qualificações e não os graus académicos, independentemente no local onde as mesmas foram adquiridas e permitindo intercâmbio de pessoas e conhecimento. Apesar da adaptação estrutural do sistema estar bem encaminhada a nível nacional, estamos só no princípio das reais alterações na substância⁵⁰: a aplicação mais objectiva dos ECTS, a discussão da tipologia das horas das unidades curriculares, a definição da figura do tutor, a reorganização da oferta das opções, a mobilidade dentro da própria instituição e a flexibilidade dos currículos⁵¹.

No ensino politécnico, são conferidos os graus académicos de licenciado e de mestre; no ensino universitário, são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor. O facto é que este processo poderá constituir efectivamente, a oportunidade de assistirmos em Portugal ao atenuar das diferenças entre o ensino superior universitário e politécnico. Parece que a Declaração

igual dignidade e exigência mas de vocações diferentes; a definição dos objectivos de cada um dos ciclos de estudos na perspectiva das competências a adquirir, adoptando os resultados do trabalho colectivo realizado a nível europeu e concretizado nos descritores de Dublin. O Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho apresenta o primeiro ponto de reflexão sobre a implantação destas questões, decorridos dois anos sobre a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. A concretização do Processo de Bolonha ao nível da adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos já atingiu, em 2007-2008, cerca de 90 % dos cursos e ficará concluída, como previsto, até 2010, incluindo -se aqui a adopção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), baseado no trabalho efectivo dos próprios estudantes.

⁵⁰ A individualização do percurso de formação exige novas metodologias de trabalho por parte quer do professor (que passa a ser um *coach*, com estratégias de trabalho em constante mudança e adaptáveis) quer do aluno, actor cada vez mais activo, a quem é requerido um espírito crítico construtivo e uma definição dos interesses profissionais. A avaliação deve ser cada vez mais orientada para o carácter contínuo da aprendizagem e da especificidade das motivações. A questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo baseado na aquisição de conhecimentos para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem as de natureza genérica instrumentais, interpessoais e sistémicas, (de natureza específica associadas à área de formação e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante. Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização e colocar o novo modelo de ensino em prática são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior).

⁵¹ A adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior vem sendo concretizada através de um trabalho em profundidade desenvolvido pelas instituições, que deve ser participado por estudantes e professores e que visa, designadamente: a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências; a orientação da formação ministrada para os objectivos específicos que devem ser assegurados pelos ciclos de estudos do subsistema, universitário ou politécnico, em que se insere; assegurar aos estudantes portugueses condições de formação e de integração profissional similares, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram o espaço europeu, através da adopção, em cada área de formação, de um número de créditos e, conseqüentemente, de uma duração, que não sejam diversos dos de instituições de referência de ensino superior daquele espaço nas mesmas áreas; a determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim; a fixação do número total de créditos, e conseqüente duração do ciclo de estudos, dentro dos valores e de acordo com os critérios estabelecidos pelo presente decreto-lei.

de Bolonha “(...) oferece mais oportunidades do que ameaças ao sector college/politécnico. Há, contudo, (...) duas condições principais que necessitam de ser asseguradas: o sector (...) necessita de estar melhor organizado e mais reconhecido.” (Haug, 2001: 94).

1.1 - INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE VISEU

Tendo presente os desafios futuros, apresentamos o Instituto Superior Politécnico de Viseu. Esta instituição, criada pelo Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, é actualmente constituída pela Escola Superior de Educação de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu, Escola Superior Agrária de Viseu. A Escola Superior de Educação foi criada em 1979 (Decreto-Lei nº 513-T/79), a Escola Superior de Tecnologia, em 1985 (Decreto-Lei nº 46/1985), bem como a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (Decreto-Lei nº 264/99), a Escola Superior Agrária surge em 1994 (Decreto-Lei nº 304/94), a Escola Superior de Saúde, já existente desde 1971, foi posteriormente integrada pela Portaria nº 216/2005. A esta oferta de ensino superior na cidade de Viseu, acrescenta-se a Universidade Católica e o Instituto Piaget. As Escolas Superiores de Educação foram as primeiras a ser instituídas, no âmbito do Ensino Superior Politécnico. Nestas circunstâncias, “(...) a primeira Escola Superior a iniciar as suas actividades foi a E.S.E.V., em 1984/85 (...)” (Arroteia, 2002:69). Pode-se assim afirmar que foi através da instituição das Escolas Superiores de Educação que o Ensino Politécnico se implantou verdadeiramente em Portugal. A sua vocação era objectivamente a formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico⁵². O actual quadro legal⁵³ que enquadra o Instituto Superior Politécnico de Viseu é constituído pela Lei

⁵² Neste contexto são criados dois bacharelatos em ensino (Decreto do Governo nº 12/83, de 16 de Fevereiro): Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, que entram em funcionamento pela Portaria 250/83, de 4 de Março. O curso de bacharelato em Ensino Básico desdobra-se, pela mesma Portaria, a partir do 3º semestre curricular, nos seguintes ramos: Português e Francês; Português e Inglês; Matemática e Ciências da Natureza; História e Estudos Sociais. O curso de Educação Pré-Escolar e Ensino Primário, inicialmente através do Despacho 1/MEC/86 e, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 59/86, de 21 de Março, passa a ser ministrado em cursos separados aquando da definição do referencial genérico de actividades das escolas superiores de educação, tendo em vista a formação de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino básico. Para tal, os diplomas estipulam uma formação do tipo 3+1 para os educadores de infância e professores do ensino primário e do tipo 3+2 para a docência no ensino preparatório, definindo os seguintes princípios orientadores, para efeitos de organização dos cursos: os cursos de formação dos educadores de infância e de professores do ensino primário terão a duração de seis semestres e serão seguidos de um ano de indução; a formação complementar estenderá por mais dois semestres o respectivo curso, aos quais se seguirá o ano de indução.

⁵³ Destaque para o quadro legislativo, constituído pela Lei do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, Lei n.º 1/2003 de 6 de Janeiro, onde se regulam os critérios de organização da rede escolar, introduz parâmetros de avaliação da qualidade dos cursos e instituições de ensino superior, tendo em vista a mobilidade interna e internacional dos estudantes, assim como a articulação entre os diversos tipos de ensino, determina que os cursos conferentes de grau sejam organizados em regime de unidades de créditos. A Lei do financiamento, (Lei n.º 37/2003 de 22 de Agosto), estabelece que o financiamento das instituições se processe de acordo com critérios objectivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade do ensino ministrado e seja baseado no princípio da responsabilização, racionalidade e eficiência das instituições. O financiamento do ensino superior público processa-se ainda no quadro de uma relação

n.º 12-A/2009 de 27 de Março de 2009, onde, no artigo 2.º, são homologados os seus objectivos: a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental; realização de ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de cursos pós -secundários, de cursos de formação pós-graduada e outros, nos termos da lei; criação do ambiente educativo apropriado às suas finalidades; realização de investigação e o apoio e participação em instituições científicas; transferência e valorização económica do conhecimento científico e tecnológico; promoção e apoio à inserção dos estudantes e dos seus diplomados no mundo do trabalho; realização de acções de formação profissional e de actualização de conhecimentos; prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento; cooperação e intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras; contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua oficial portuguesa e os países europeus.

No Artigo 9.º define-se a sua organização institucional: é constituída por unidades orgânicas de ensino e de investigação, adiante designadas escolas; unidades de investigação com ou sem o estatuto de unidade orgânica; unidades de investigação comuns a outras instituições de ensino superior universitário ou politécnico ou suas unidades orgânicas e ou de investigação; outras unidades, com ou sem o estatuto de unidades orgânicas, que venham a ser criadas para a prossecução dos objectivos do Instituto. O Artigo 10.º apresenta as suas unidades orgânicas de ensino e investigação: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV); Escola Superior de Tecnologia de Viseu, que passa a designar-se Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu (ESTGV); Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV); Escola Superior de Saúde de Viseu (ESSV); Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (ESTGL) que passa a integrar, por fusão, o Pólo de Lamego da Escola Superior de Educação de Viseu. No ponto 2 refere-se ao facto de integrar uma unidade orgânica de investigação denominada Instituto de Desenvolvimento e Investigação (IDI)⁵⁴. Em 2006, segundo dados do ISPV (2007), esta instituição engloba 468

tripartida entre o Estado, as instituições de Ensino Superior e os estudantes. O Conselho Consultivo do Ensino Superior, criado pela Lei n.º 1/2003, como órgão específico de consulta do Ministro da Ciência e do Ensino Superior, pronuncia-se sobre as necessidades do País em quadros qualificados e as correspondentes prioridades de desenvolvimento do ensino superior, sobre a articulação entre ensino universitário e ensino politécnico, entre ensino público e ensino não público, assim como sobre a articulação entre o desenvolvimento do ensino superior e a política da ciência e entre o ensino superior e a vida empresarial. Este novo contexto legislativo coloca efectivos desafios ao funcionamento do sistema de ensino superior.

⁵⁴ Saliente-se ainda o Artigo 12.º, que apresenta os seus Órgãos, especificamente o Conselho Geral; Presidente; Conselho de Gestão. Conselho Académico; Conselho para a Avaliação e Qualidade. O Artigo 50.º refere-se à sua estrutura e autonomias, afirmando que as escolas são dotadas de autonomia administrativa, científica e pedagógica, podendo, ainda, vir a ser dotadas de autonomia financeira, nos termos da lei; as escolas regem -se por estatutos próprios, a homologar pelo Presidente do ISPV. Nos termos do n.º 2 do artigo 96.º da Lei 62/2007, de 10 de Setembro, as escolas dispõem de serviços próprios de natureza administrativa e para apoio ao ensino e investigação, a definir pelos respectivos estatutos. Para

docentes e 253 funcionários, com uma oferta educativa que no ano lectivo de 2007/08 é de 33 cursos de formação inicial, além de ofertas ao nível da formação complementar, contínua, especializada e pós-graduada. O ISPV tem mais de 100 instituições parceiras, coopera com mais de 30 países e no ano lectivo de 2006/07 envolveu 110 pessoas em actividades de mobilidade.

Recentemente, temos vindo a assistir a um movimento que ganha cada vez uma maior dimensão e deve ser alvo de uma reflexão mais profunda, a progressiva diversificação da oferta formativa. Atente-se aos casos das Escolas Superiores de Educação, cujo movimento de contracção da formação de professores, potenciada pelos novos índices de evolução demográfica negativa, exigem uma necessária mudança na oferta formativa, como já pudemos trabalhar em Sousa (2003), aproximando-se de outras instituições formadoras. Assim, verifica-se que “(...) muitas das ESEV’s, inicialmente criadas para a formação de Educadores de Infância e de professores, alargaram as suas áreas de formação na área das Ciências Sociais, das Ciências Empresariais e da Comunicação.” (Arroteia, 2002: 71). Tomando como exemplo o caso da ESEV, a diversificação da oferta educativa tem sido evidente, surgindo cursos como Comunicação Social e, mais recentemente, Animação Cultural, Educação Social e Publicidade e Relações Públicas, salientando-se igualmente a dissolução da Escola Superior de Educação de Lamego, o que comprova diminuição da procura das áreas de formação de professores. Esta situação não é exclusiva da área da educação. Na Escola Superior de Tecnologia, assiste-se a um movimento semelhante, embora com menor intensidade (extinção do curso de Gestão Comercial e da Produção, que foi substituído pelo curso de Marketing e ao surgimento do curso de Tecnologias e Design de Multimédia). Este contexto institucional comprova duas situações: a primeira, é a reestruturação da oferta educativa no ISPV, o que reflecte o extremar da competitividade institucional no ensino superior⁵⁵, tendo presente o desenvolvimento económico e tecnológico do mercado de trabalho nacional e regional, materializado na procura de novas áreas de oferta educativa, movimento também visível a nível universitário a segunda, é a necessidade de captação de novos públicos, consequência do decréscimo demográfico dos jovens e de uma

coadjuvar os respectivos órgãos em matérias de índole administrativa e financeira, os estatutos das escolas podem prever a existência de um secretário, livremente nomeado e exonerado pelo Presidente da escola. O secretário tem as competências e atribuições que lhe sejam fixadas pelos estatutos da escola e que lhe forem delegadas pelo respectivo Presidente. Os estatutos de cada escola podem criar lugares de chefia, em número e com funções adequados à respectiva organização interna e ao grau de autonomia que detenham. Finalmente, o Artigo 5-1º institui os órgãos das escolas constituídos pela Assembleia de Representantes, Presidente, Conselho Técnico-científico, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo.

⁵⁵ No ano lectivo de 2005-2006 cerca de metade do número de vagas fixadas para os estabelecimentos nos distritos de Beja, Bragança e Viseu ficam por preencher, segundo o GPEAR (2009), situação que se apresenta actualmente como um dos grandes desafios para o politécnico, que viu perder alguma da sua exclusividade formativa com a aproximação do ensino universitário a uma vertente mais técnica e profissionalizante, face às novas necessidades do mercado laboral e das novas preocupações e face aos índices de empregabilidade dos diplomados instituídas pelas novas formas de avaliação propostas pelo processo de Bolonha.

crescente oferta educativa no ensino superior⁵⁶. Esta situação é evidente quando analisamos os dados sobre o ensino superior em Portugal, no ensino universitário e politécnico, a nível público e privado, tendo igualmente presente o contexto de oferta de ensino superior a nível regional, nos últimos anos. A evolução do ensino superior é paralela à do ensino secundário, embora com fases diferentes e intensidades díspares. Saliente-se a intensa a expansão a partir de 1990, onde o ensino privado deteve papel central, em especial no ensino não universitário, como verificamos em Simão *et al* (2002). Nos anos seguintes, o crescimento é mais lento, na nossa perspectiva potenciado pela quebra da procura resultante do decréscimo demográfico⁵⁷, pelos movimentos de retenção e abandono escolar nos níveis precedentes do sistema de ensino e pela transição para o mercado de trabalho sem prosseguimento dos estudos a nível superior. A partir do ano 2000 assiste-se a um retomar do crescimento nos inscritos do ensino superior, que em 2005/06 é interrompido. Este movimento reflecte as já referidas tendências demográficas negativas e a intensificação da concorrência entre instituições de ensino superior.

Quadro 2.1 - Diplomados e inscritos do ensino superior de 2000-2001 a 2006-2007

| | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Diplomados a nível nacional | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 |
| Universitário | 19 466 | 21 890 | 24 462 | 24 614 | 25 283 | 27 376 | 34 497 |
| Politécnico | 19 151 | 20 310 | 22 037 | 22 240 | 23 901 | 23 142 | 27 566 |
| E. S. Público | 38 617 | 42 200 | 46 499 | 46 854 | 49 184 | 50 518 | 62 063 |
| E. S. Privado | 22 523 | 21 898 | 22 012 | 21 814 | 20 803 | 21 310 | 21 213 |
| Total | 61 140 | 64 098 | 68 511 | 68 668 | 69 987 | 71 828 | 83 276 |
| Inscritos a nível nacional | | | | | | | |
| Politécnico | 101 795 | 108 486 | 112 532 | 111 482 | 108 376 | 103 946 | 105 872 |
| Universitário | 171 735 | 176 303 | 178 000 | 176 827 | 173 897 | 171 575 | 169 449 |
| Total | 387 703 | 396 601 | 400 831 | 395 063 | 380 937 | 367 312 | 366 729 |
| Vagas a nível nacional | | | | | | | |
| Politécnico | 32 724 | 33 619 | 34 394 | 32 291 | 32 392 | 33 491 | 33 707 |
| Universitário | 51 406 | 51 651 | 51 036 | 48 139 | 48 876 | 50 440 | 50 440 |
| Total | 84 130 | 85 270 | 85 430 | 80 430 | 81 268 | 83 931 | 84 147 |
| Inscritos no distrito de Viseu | | | | | | | |
| Politécnico | 7 201 | 7 956 | 8 331 | 7 908 | 7 362 | 6 850 | 6 846 |
| Universitário | 1 789 | 1 933 | 2 044 | 1 809 | 1 673 | 1 361 | 1 170 |
| Total | 8 990 | 9 889 | 10 375 | 9 717 | 9 035 | 8 211 | 8 016 |
| Taxa de crescimento | 17,8% | 10,0% | 4,9% | -6,3% | -7,0% | -9,1% | -2,4% |

Fonte: GPEARI (2009)

⁵⁶ Assiste-se a uma diversificação e multiplicação dos modelos de licenciatura e formação especializada que decorrem em período pós-laboral, o que comprova que o funcionamento dos cursos superiores terá no futuro que se adaptar cada vez mais às características, necessidades e interesse dos alunos e não vice-versa, ao nível de horários de funcionamento e conteúdos formativos, tendo presente a selectividade crescente do público face às diversas opções que o sistema de ensino superior oferece. É neste movimento que podemos incluir a crescente flexibilidade curricular e a responsabilização progressiva dos alunos pela especificidade formativa obtida, tendo presente os novos desafios de Bolonha.

⁵⁷ Como salienta Amaral e Teixeira: “*As the public sector has been expanding its offer it is obvious that private institutions will be under very strong pressure. This forecast is confirmed in the statistics of the Portuguese population that indicate that the number of youngsters in the age range 20-24 years will decrease from 841,350 in 1995 to 641,690 in 2005 (and 556,607 in 2010) - Cnases/Ceos (1997). However, there was an accepted belief that because of the increase of obligatory education from six to nine years, the unfavorable demographic effect would be more or less neutralized by an increase in the participation rate of young people.*” (Amaral e Teixeira, 2000: 259/260). Nós acrescentamos que este movimento poderá constituir uma das explicações do alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal para o 12º ano, constituindo inquestionavelmente uma medida cujo objectivo é direccionar cada vez um maior número de população para a frequência do ensino superior, respondendo aos baixos índices demográficos e tentando suportar a extensa rede de oferta institucional deste nível de ensino no nosso país.

O quadro 2.1 demonstra a evolução quantitativa do ensino superior em Portugal⁵⁸. Assim, no ensino superior público, sobretudo a nível universitário, registam-se acréscimos constantes no número de diplomados desde 2000, com níveis particularmente significativos entre 2005 e 2007. A evolução observada no número global de diplomados por subsistema de ensino traduz um reforço óbvio da importância do ensino superior público: os seus diplomados equivaliam a cerca de 63% do total em 2000-2001 e passam a equivaler a 75% dos diplomados em 2006-2007⁵⁹. Relativamente ao ensino superior privado, o número de diplomados registou uma ligeira diminuição (- 6%) ao longo do período considerado, comprovando a diminuição da sua influência a nível nacional.

Tendo presente os dados, assiste-se a um aumento significativo dos diplomados⁶⁰ a nível do ensino superior público de 38 617 diplomados em 2001, passamos para 62 063 em 2007, salientando-se neste movimento a supremacia feminina e a diferenciação entre universidades e politécnicos que em 2001 detinham sensivelmente a mesma taxa de diplomados (19 000); em 2007, esta tendência altera-se a favor das universidades (cerca de mais de 7 mil diplomados/ano). Esta realidade comprova dois dos fenómenos mais importantes que caracterizam a última década do ensino superior em Portugal: a efeminização progressiva dos alunos e diplomados e a diminuição do número de inscritos, particularmente evidente a partir do ano lectivo de 2003/04. De acordo com Tavares *et al* (2008), este decréscimo da procura do ensino superior é potenciada pelos contornos demográficos, originando, conseqüentemente um aumento da competição entre instituições de ensino superior em Portugal. Entre 2000-2001 e 2006-2007, o número de diplomados no ensino superior aumentou em termos anuais em 36% (passou de 61 140 para 83 276), movimento particularmente expressivo (+16%) entre 2005-2006 e 2006-2007, o que corresponde a um aumento de 11.500 diplomados face ano anterior. Esta situação pode reflectir a

⁵⁸ Como salienta Martins, Mauritti e Costa: “*Num período de pouco mais de uma década (1991-2002), o quantitativo global de jovens que frequentam este patamar de ensino passa de cerca de 190 mil alunos para perto de 400 mil.*” (Martins, Mauritti e Costa, 2005:11).

⁵⁹ Relativamente às áreas de formação dos diplomados destaca-se que, entre 2000-2001 e 2006-2007, todas as áreas revelaram um aumento do número de diplomados, excepto a área de “Educação” que diminuiu 40% (passou de 12 054 diplomados para 7 260 diplomados). A área “Engenharia, indústrias transformadoras e construção” foi a que registou maior aumento do número de diplomados, tendo este número mais do que duplicado em sete anos lectivos (passou de 7 143 diplomados para 15 658 diplomados), como observamos em GPEAR (2009).

⁶⁰ Tendo presente os dados do INE (2006), entre 2000/01 e 2005/06, verifica-se que aumentou o número de diplomados, seja em termos absolutos (61,1 mil contra 71,8 mil) seja relativamente ao número de inscritos (15,8% contra 19,6%). Por outro lado, refira-se a alteração das preferências manifestadas, de um período para o outro. Sublinhem-se as diminuições nas proporções de diplomados, nas áreas de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação e Ciências Empresariais. Em contrapartida, verificaram-se aumentos nas áreas da Saúde e das Ciências Sociais e de Comportamento, mas também nas de Engenharia e Técnicas Afins, Artes e Serviços Sociais. Segundo OCES (2007), em 2005-2006, o distrito de Viseu regista 1 498 inscritos no primeiro ano pela primeira vez e fixou 2 739 vagas, mais 23% do que em 1997-1998; estes valores justificam o facto de a taxa de ocupação calculada para o ano lectivo de 2005-2006 ser de 55%. Apenas as áreas de “Agricultura” e de “Saúde e Protecção Social” apresentam uma taxa de ocupação superior a 55% (75% e 98%, respectivamente). O número de vagas de acesso aos cursos de formação inicial de ensino superior apresenta oscilações ao longo do período de tempo em análise, verificando-se de 1997-1998 para 2005-2006 um decréscimo de 2%.

introdução da alteração curricular do processo de Bolonha, que “antecipou” o final da formação académica, através da transposição para o plano curricular de três anos lectivos, dos que se encontravam na antiga estrutura de 4 anos. Quanto à distribuição destes diplomados no ensino superior em 2006-2007, refira-se que 74,5% (62 063) são de instituições de ensino superior público, dos quais 41,4% (34 497) pertencem ao ensino universitário e 33,1% (27 566) ao ensino politécnico; 25,5% (21 213) são de instituições de ensino superior privado, dos quais 14,1% (11 758) pertencem ao ensino universitário e 11,4% (9 455) ao ensino politécnico. Confirma-se assim o movimento ascendente do número de diplomados em Portugal, onde se salientam as universidades públicas, comprovando desta forma a manutenção da sua importância e representatividade a nível nacional, como o seu congénere politécnico. A nível do distrito de Viseu constata-se um aumento significativo de 139%, passando de 794 em 2000/01 para 2 102 em 2006/07, comprovando-se que o ensino politécnico deteve neste movimento um papel fulcral. Este movimento é ainda confirmado pelo crescente número de vagas abertas no ensino superior, o que comprova o movimento de expansão do ensino superior e o hiato entre oferta e procura deste nível de ensino a nível nacional. Verifica-se assim que no ensino universitário existe uma superior disponibilização de vagas em todo o período de tempo em análise; contudo, o ensino politécnico apresenta uma taxa média de crescimento anual de 1%, enquanto no ensino universitário essa taxa é negativa (-1%). Esta realidade não é acompanhada pelo número de inscritos, sobretudo a partir do ano lectivo de 2002/03, verificando-se uma alteração deste fluxo crescente a nível nacional nas universidades e nos politécnicos, que passam de 395 063 inscritos em 2003/04 para 366 729 em 2006/07. A situação confirma-se a nível distrital, onde se passa de 10 375 diplomados, em 2002/03, para 9 717, no ano seguinte, alcançando, em 2006/07, os 8 016 indivíduos. Isto implica que desde o ano lectivo de 2003/04 que se assiste a uma taxa de crescimento negativa de 6,3%, salientando-se em 2005/06 uma descida de 9,1%, sem distinção entre os dois subsistemas de ensino. Se pensarmos que o processo da implementação do Projecto de Bolonha já iniciado implica uma redução para 6 semestres dos cursos do primeiro ciclo, percebemos porque é que assistimos a uma manutenção do aumento do número de diplomados, independentemente da diminuição do nível de inscritos. Restava-nos analisar a perspectiva institucional, de forma estabelecer um paralelismo com estes dados.

Quadro 2.2 - Inscritos e diplomados do ISPV de 1998 a 2007

| | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Vagas | 990 | 1 060 | 1 430 | 1 460 | 1 525 | 1 385 | 1 385 | 1 385 | 1 385 |
| Inscritos | 4083 | 4722 | 5783 | 6414 | 6801 | 6606 | 6266 | 5967 | 6030 |
| Diplomados | 528 | 628 | 878 | 1136 | 1310 | 1397 | 1278 | 1446 | 1518 |

Fonte: OCES, (2007a; 2007b)

Particularizando esta análise, assiste-se até ao ano 2002/03 a um aumento do número de vagas, verificando-se a partir desta data uma estabilização da oferta educativa. Paralelamente assiste-se a

um aumento do número de inscritos no ISPV, que contudo apresentam uma crescente volatilidade deste indicador, o que poderá reflectir os já referidos factores demográficos e concorrência institucional. Curiosamente, este movimento não é acompanhado pelo número de diplomados, que apresentam um movimento ascendente ininterrupto até ao momento. Esta situação, até ao ano lectivo 2001/02, reflecte o aumento de número de inscritos; posteriormente a esta data e face à diminuição do número de inscritos, só poderemos explicar estes dados pela implantação institucional do processo de Bolonha (redução das licenciaturas para 3 anos).

O quadro 2.2 permite-nos retirar duas grandes conclusões: no ISPV a taxa de diplomados crescente comprova as tendências nacionais anteriores e o número de inscritos reforça a ideia de volatilidade da frequência do ensino superior, verificada a nível público, privado, no ensino politécnico e no universitário. Estes dados nacionais e institucionais confirmam, assim, os movimentos de decréscimo de frequência do ensino superior em Portugal, causados pelas questões demográficas e paralelamente, a tentativa de captação de novos públicos através da oferta de novos cursos face a uma penúria de candidatos que torna excessiva a oferta de ensino superior. Neste contexto, importa contextualizar a oferta e frequência institucional nas áreas de formação em análise, através da evolução do número de inscritos e das vagas disponibilizadas, tendo presente o género e os graus académicos diferenciados que este subtipo de ensino superior possuía.

Quadro 2.3 - Evolução de inscritos e vagas no ISPV desde o ano lectivo de 1999/2000 a 2006/2007 segundo grau académico e género

| CURSO /GRAU | 1999/00 | | 2000/01 | | 2001/02 | | 2002/03 | | 2003/04 | | 2004/05 | | 2005/06 | | 2006/07 | |
|-----------------|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|----------|-----|
| | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M |
| CS/B+L | 68 | 29 | 104 | 45 | 119 | 54 | 125 | 62 | 152 | 68 | 160 | 81 | 165 | 73 | 149 | 61 |
| Vagas | 30 | | 40 | | 40 | | 40 | | 45 | | 60 | | 70 | | 70 | |
| GE/ B+L | 243 | 187 | 268 | 219 | 267 | 224 | 247 | 217 | 245 | 211 | 223 | 204 | 236 | 181 | 19 | 11 |
| Vagas | 65 | | 60 | | 60 | | 70 | | 65 | | 62 | | 70 | | 70 | |
| GCP/ B+L | 60 | 64 | 75 | 63 | 85 | 84 | 104 | 95 | 105 | 111 | 105 | 102 | 88 | 82 | 2 | 4 |
| Vagas | 45 | | 40 | | 55 | | 70 | | 53 | | 50 | | 30 | | encerrou | |
| T/ B+L | 39 | 12 | 78 | 29 | 121 | 40 | 157 | 58 | 154 | 67 | 151 | 66 | 162 | 77 | 9 | 5 |
| Vagas | 40 | | 40 | | 40 | | 45 | | 40 | | 40 | | 50 | | 50 | |
| EA/ B+L | 130 | 58 | 153 | 64 | 173 | 72 | 174 | 85 | 168 | 80 | 151 | 66 | 134 | 47 | 123 | 57 |
| Vagas | 50 | | 50 | | 50 | | 50 | | 45 | | 45 | | 45 | | 45 | |
| EI/ B+L | 22 | 144 | 31 | 169 | 40 | 210 | 43 | 221 | 45 | 238 | 45 | 261 | 45 | 303 | 5 | 27 |
| Vagas | 50 | | 50 | | 50 | | 50 | | 50 | | 60 | | 75 | | 75 | |
| EC/B+L | 93 | 263 | 119 | 285 | 144 | 306 | 164 | 333 | 169 | 353 | 168 | 344 | 155 | 295 | 156 | 282 |
| Vagas | 55 | | 55 | | 55 | | 70 | | 70 | | 75 | | 75 | | 75 | |
| EE/ B+L | 15 | 226 | 23 | 291 | 29 | 323 | 24 | 320 | 22 | 328 | 13 | 299 | 12 | 293 | 11 | 264 |
| Vagas | 55 | | 50 | | 60 | | 60 | | 60 | | 60 | | 60 | | 60 | |
| EM/ B+L | 109 | 102 | 99 | 110 | 77 | 99 | 59 | 96 | 41 | 68 | 28 | 54 | 20 | 44 | 11 | 9 |
| Vagas | 60 | | 50 | | 50 | | 50 | | 40 | | 30 | | 30 | | 30 | |
| EMGI/ B+L | 44 | 196 | 46 | 246 | 50 | 280 | 48 | 308 | 42 | 308 | 37 | 282 | 33 | 278 | 5 | 31 |
| Vagas | 90 | | 85 | | 85 | | 95 | | 78 | | 73 | | 58 | | 60 | |
| CA/B+L | 97 | 143 | 132 | 187 | 164 | 219 | 189 | 234 | 189 | 208 | 194 | 187 | 186 | 156 | 29 | 18 |
| Vagas | 45 | | 70 | | 70 | | 70 | | 60 | | 58 | | 50 | | 50 | |
| Total/Inscritos | 4 722 | | 5 783 | | 6 414 | | 6 801 | | 6 606 | | 6 266 | | 5 967 | | 6 030 | |

Fonte: OCES (2007); GPEARI (2008); GPEARI (2009); Legenda: B+L (Bacharelato e Licenciatura)

Do quadro 2.3 saliente-se uma certa estagnação da oferta global nas áreas científicas em análise, o que comprova o decréscimo da procura, apesar do aumento da oferta comprovado com o aumento progressivo do número de vagas disponibilizadas pela instituição nas diversas formações em análise. Comprova-se, paralelamente, a supremacia de frequência feminina, sobretudo dos cursos de CS, T, EA, GE, GCP e CA, contrariamente às áreas de engenharia onde a supremacia masculina se faz sentir. Este movimento comprova uma efeminização progressiva do ensino superior em Portugal, além da existência de uma distinção evidente no tipo de formações frequentadas consoante o género, cuja situação mais vidente continua a ser a proeminência masculina nas formações da área das engenharias, situação já verificada por exemplo em Marques (2006). Além disto, assiste-se a uma diminuição de inscritos nestas áreas científicas, particularmente visível no ano lectivo de 2006/07, o que reflecte a passagem para o novo ciclo de Bolonha e a extinção dos modelos de formação constituídos pelo bacharelato e licenciatura.

2 - PARTICULARIDADES FUNCIONAIS E DICOTOMIAS INSTITUCIONAIS

A instituição e consolidação do ensino superior politécnico em Portugal introduziu um novo modelo de ensino. Muller e Gangl (2006) afirmam que as diferenças entre os vários modelos de ensino superior, ao nível da escala de oportunidades, varia consoante os níveis de educação recebida, as vantagens da educação geral *versus* formação vocacional (universidades e politécnicos), da formação vocacional e centralidade da instituição e, finalmente, os parâmetros de flexibilidade de acesso. O que está em causa é efectivamente uma alteração do modelo de ensino superior que coloca novos desafios e levanta diversas questões: *“Comment faire une université d’élite pour tous, une université d’excellence sans exclusive? Comment faire une université à la hauteur des exigences de la vie d’aujourd’hui, une université préparant les jeunes à leur parcours personnel et professionnel, ouverte aux actifs et aux inactifs tout au long de leur vie? Comment rendre l’université vivante et ouverte, lui permettre de diffuser au plus grand nombre l’état des connaissances, de valoriser ses activités, de générer dans la société un appétit de savoir, de culture et d’esprit critique?”* (Rose, 2003: 5).

Consequentemente, em termos estruturais⁶¹, os sistemas educativos podem ser, para Milss e Blossfeld (2005), de índole teórica (escolas vocacionadas - França, Holanda, Irlanda), prática

⁶¹ Já Verdier (1995, in: Rose, 1998) diferencia a via alemã (centrada na formação em alternância e a revalorização do ensino profissional), a via japonesa (centrada na formação geral e deixando as empresas organizar o trabalho com uma mão-de-obra mais adaptável e competente) e a via britânica (política de redução dos custos salariais, negligenciando a importância da formação na inserção). A nível da formação profissional, Lefresne (2003) salienta por sua vez que assenta no sistema educativo (países latinos) e no aparelho produtivo (Alemanha/Inglaterra). Couppié e Mansuy (2006) referem-se aos países de aprendizagem que têm os níveis mais elevados de participação da força de trabalho (elevada taxa de formação/trabalho - Áustria, Dinamarca, Alemanha, Holanda e UK). Contrariamente ao sistema alemão, que implica largamente os actores socioeconómicos na construção e gestão de oferta de formação inicial, o

(apelidadas de *on-the-job training* - USA, Inglaterra, Canadá, Espanha, Suécia) ou possuírem o sistema dual (formação teórica mais experiência no trabalho - Alemanha). No sul da Europa, assiste-se a pouca formação vocacional⁶², uma vez que os jovens entram na profissão pouco qualificados, com contratos a termo e pouca estabilidade (materializada em períodos de emprego, desemprego ou inactividade económica), o que exterioriza uma relação entre formação académica e emprego longe de ser perfeita e um risco de desemprego dos diplomados muito próximo dos menos qualificados.

Com o progressivo aumento da dificuldade de acesso ao emprego por parte dos estudantes do ensino superior, as universidades para Giret e Lopez (2005), desenvolvem progressivamente ofertas mais profissionalizantes, que rapidamente encontram o seu público, contudo, este aumento da heterogeneidade dos diplomas e dos diplomados reduziu a confiança que as empresas tinham relativamente às instituições de ensino - “(...) *le diplôme ne prendrait plus exclusivement sa valeur en référence au niveau de formation, mais par rapport à l'établissement où il à été préparé. Les effets de réputation, les différenciations entre établissements (...) deviendraient alors essentiels (...)*” (Germe, 2001: 141).

Esta problemática levanta também a nível laboral a questão da qualidade da formação académica e, em menor dimensão, o próprio estatuto institucional⁶³, no acesso e sucesso no emprego. Teichler (2007) refere que o sucesso de algumas instituições indica diferenças ao nível da qualidade e estatuto: “(...) *short higher education programmes and other types of higher education institutions seem to be more successful in creating the impression that their programmes are professionally-oriented. But, in fact, their study provisions and conditions are not more successful in preparing their graduates for their work assignments and other career dimensions.*” (Schomburg, 2007: 44).

Cada vez mais as empresas procuram, assim, certificar os conhecimentos e competências adquiridas de forma a reconhecer as competências profissionais específicas. Erlich (1998) afirma mesmo que o tipo e nível de formação académica não cria automaticamente emprego e não oferece uma garantia absoluta contra o desemprego⁶⁴, que varia sobretudo segundo evoluções

sistema educativo francês está afastado dos meios económicos, ainda estruturado no ideal meritocrático, com o objectivo da igualdade de oportunidades e afastado de inferências exteriores.

⁶² Segundo Gangl, Müller e Raffé (2006) as pessoas que frequentam o ensino superior obtêm qualificações vocacionais: (Áustria, Alemanha, Dinamarca-qualificação no sistema dual); Holanda, Suécia, Finlândia (*vocational training*); UK, França, Irlanda, Bélgica (*vocational qualification* gerais).

⁶³ Como salienta Schomburg: “*The analysis does not confirm the conventional wisdom that the higher education system is highly stratified in some countries, whilst differences of reputation between the various institutions are modest in others. Only about 20% of the graduates from higher education institutions in Europe reported that their institution was 'important' for recruitment decisions (Japan: 41%).*” (Schomburg, 2007: 55). Brown (1995, in: Bills, 2004) fala em estatuto institucional de algumas universidades de elite.

⁶⁴ Segundo Erlich (1998), podemos distinguir três tipos de formações superiores: as primeiras são caracterizadas por uma inserção favorável (diplomas de 2º/3º ciclo das formações científicas e das grandes escolas); as segundas estão na situação intermédia, com riscos de desemprego e de precariedade fracas,

económicas globais, práticas de recrutamento das empresas e políticas públicas. Contudo, o tipo de formação académica frequentada (nível e grau de especialidade) pode melhorar as possibilidades de acesso ao emprego, porque a formação continua a ser utilizada como critério de selecção. Tendo presente Bills (2004) a qualidade e reputação das instituições de ensino superior persistem em influenciar as oportunidades graduados, verificando-se em alguns países, uma evidente distinção entre os estudantes de universidades e de instituições similares não universitárias, e onde se enquadra o sistema binário nacional, segundo Teichler (2005).

Além do aumento efectivo do número de jovens que frequentam o ensino superior, verificamos igualmente um movimento de diversificação de públicos que a ele acedem, verificando-se uma “(...) *diversificación importante de la enseñanza superior permite satisfacer mejor la creciente diversidad de talentos y de motivaciones de los estudiantes, en el proceso de expansión educativa, así como la gama cada vez más amplia de perspectivas profesionales que existen para los titulados superiores.*” (Teichler, 2005: 49).

Esta evolução ocorrida no ensino superior reflecte um período de aumento exponencial da taxa de frequência deste nível de ensino, que não foi totalmente potenciado pelo aumento das taxas de natalidade, mas sobretudo pela atracção de novos públicos, de diferentes faixas etárias, que (re)ingressam numa trajectória académica. Isto é, não somente se assiste à globalização da frequência do ensino superior pelas diversas classes sociais, como também se verifica o surgimento de novos usos⁶⁵ dos diplomas, instituindo novos desafios pedagógicos e funcionais e comprovando a efectiva inflação escolar e, conseqüentemente, a desvalorização dos diplomas.

Tendo presente os contextos políticos, económicos e institucionais actuais e objectivos futuros do ensino superior, sobretudo ao nível das políticas europeias, da concorrência institucional e da minimização dos recursos demográficos, importa fazer uma reflexão sobre as actuais condições funcionais do sistema binário e analisar a dicotomia universidade e politécnico⁶⁶, fundamentalmente ao nível do tipo de formação académica facultada (duração dos cursos), da sua distribuição geográfica, da sua organização curricular, bem como da sua ligação à comunidade, tendo presente a origem social dos alunos e os seus contextos e motivações. Verifica-se que a

acessos às profissões intermédias e salários médios (diplomados das formações jurídicas e económicas, formações literárias e de ensino) e as terceiras oferecem um inserção pouco favorável, com riscos de desemprego e de precariedade, *déclassement* e salários pouco elevados (diplomas de formação terciárias, ciências humanas, arte e comunicação).

⁶⁵ Como pudemos verificar em Sousa (2003), onde se constatou a existência de uma instrumentalização evidente dos diplomas de ensino superior por parte dos trabalhadores-estudantes que já se encontravam integrados do mercado público, como forma de acesso e progressão funcional no mercado de trabalho público.

⁶⁶ Por outro lado, também ao nível da investigação, as diferenças são evidentes. Assim, a realização de investigação científica autónoma surge como uma característica e um direito do ensino superior universitário, verificando-se que o mesmo não acontece ao nível do ensino politécnico. Para Oliveira (2000), a investigação nas universidades constitui mesmo um dos grandes focos de desenvolvimento da qualidade de ensino, afirmando que estes espaços não são somente espaços de transmissão cultural mas também de produção de saber e conhecimento.

posição do ensino superior politécnico, na estrutura do ensino superior nacional, não é nem nunca foi semelhante à ocupada pelo ensino universitário e que continuam a persistir inúmeras ideias pré-concebidas, que têm acompanhado este ensino desde a sua criação, colocando-o a um nível distinto do seu congénere. Simão e Costa (2000) referem mesmo que existe uma imagem social relativa ao ensino superior politécnico de um ensino de segunda classe.

A instituição de um ensino profissionalizante levanta algumas questões, tendo presente Grignon (1971) e a sua análise dos sistemas escolares, verificando-se que nas sociedades avançadas a questão da via do ensino profissionalizante ocupa um lugar secundário em comparação com a via liceal, destinada preferencialmente a uma população escolar maioritariamente originária das classes de mais baixos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais. Esta desvalorização institucional e social é agravada pela natureza das suas funções sociais internas, já que este tipo de ensino tende a estabelecer uma hierarquia interna dos saberes transmitidos e desempenha um papel selectivo, fraccionando as classes mais desfavorecidas. Consequentemente, a “(...) tentativa de instituir um novo grau de ensino orientado para a formação do mesmo tipo de diplomados, mas desta vez com estatuto de ensino superior, não podia senão reforçar aquela ambiguidade estrutural, que, desde logo, define o ensino politécnico não tanto pelo que é, mas pelo que não é e que no entanto não parece muito longe de poder ser.” (Grácio, 1986: 151).

Contudo, 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 objectivos. 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.

Apesar disso, esta oferta não resolveu desequilíbrios de oferta a nível geográfico⁶⁷.

⁶⁷ Como salienta Amaral e Teixeira: “For the private sector it is reasonable to forecast a very high degree of regional homogeneity, as it is very unlikely that families will add the costs of displacement to the already very high costs of the private sector's tuition fees. (...) the two great centers (Littoral North, and Lisbon and Tagus Valley) present a large regional homogeneity when compared to other regions (...) This is the result of two interdependent phenomena: on the one hand the students from the Interior (North and Centre), the Centre and the South Regions are more mobile, probably because of an incomplete offer of study programs in their region of residence. On the other hand, the students from the Littoral North, and Lisbon and Tagus Valley, because of their large number, exceed the regional offer capacity and try to find places in public

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 reflecte 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 respectiva família) avalia e representa o destino escolar futuro, como podemos observar em Resende (1988).

Consequentemente, não é exagero afirmar, neste contexto, que os candidatos provenientes dos três núcleos urbanos onde estão sediados os mais antigos pólos universitários dispõem à partida, pelo simples facto de aí ter decorrido o seu processo de socialização, de vantagens adicionais relativamente aos restantes, não só devido aos custos económicos, mas também sociais e afectivos envolvidos, além das expectativas de compensações futuras mais promissoras. Para os restantes candidatos, nomeadamente os oriundos das franjas mais desfavorecidas das classes médias e, sobretudo, do conjunto das classes de mais baixos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais, na ausência de apoios estatais, as escolhas de curso acabam por se restringir aos modelos escolares e profissionais com maior visibilidade e exequibilidade a nível local e para os quais existem, porventura, maiores probabilidades condicionais de acesso. Esta questão constitui uma das fontes de hierarquização do campo do ensino superior, independentemente de se tratar de ensino universitário ou politécnico⁶⁸.

A quantidade e a natureza dos cursos oferecidos nos três grandes centros urbanos do litoral (Lisboa, Porto e Coimbra) são na sua globalidade, bastante distintas, em termos regionais, das restantes ofertas de ensino, não só pelo número de cursos (que continua ainda hoje a ser, aí, incomparavelmente superior ao existente nas outras universidades e institutos), como também pela diversidade de diversas áreas do saber. O ensino superior politénico apresenta até hoje, basicamente, a mesma estrutura de oferta formativa que possuía no passado (as áreas de ensino,

institutions from other regions. Nonetheless, these students try to maintain some relation of proximity to their residence.” (Amaral e Teixeira, 2000: 256-257).

⁶⁸ O poder simbólico reconhecido, nestas regiões, à sua universidade ou ao seu instituto politécnico é previsivelmente grande, não só devido à distância a que este nível de ensino se encontra da maioria da população, cuja inacessibilidade potencia uma representação diferente desta instituição, como também por ela constituir, a par de outras instituições em número limitado e ainda que com estatutos diferenciados, um potencial espaço de afirmação de poder e autonomia local. Nessa medida, é razoável equacionar se os títulos aí outorgados recebem uma valoração genericamente positiva; se o seu corpo docente aí aufere de privilégios sociais e simbólicos sem igual noutros espaços, já que aqui ocupam o topo da estrutura social local, e que o conjunto dos estudantes aí tenda a representar um verdadeiro «grupo de *status*» no sentido que lhe atribui Weber in: Velho (1976).

da engenharia, de tecnologia agrícola e de finanças, contabilidade e administração). Parece, contudo, ter-se especializado na tarefa da “reprodução simples” do sistema de ensino, dado o peso elevado da formação de professores, contrariando os objectivos políticos inicialmente atribuídos a este nível de ensino, isto é, “(...) a formação de técnicos qualificados de nível superior intermédio” com vista a “satisfazer necessidades prementes em vários sectores económicos (...)” (Decreto Lei 427-B/77).

Este movimento altera-se recentemente, verificando-se uma extensão significativa a nível quantitativo da rede a nível nacional e um decréscimo significativo da procura de formação de professores, sem significar contudo uma igualização regional das áreas científicas oferecidas. Com excepção da formação de professores, às regiões periféricas levam-se cursos que reproduzem globalmente as características económicas tradicionais da região, potenciando o questionamento desta uniformidade, quando a mesma não está presente a nível universitário, levando ao equacionamento e instrumentalização deste tipo de ensino por parte do poder político e da sua efectiva autonomia institucional. Para Cruz e Cruzeiro (1995), esta situação fica-se a dever ao prestígio histórico inerente ao ensino universitário, uma maior probabilidade de inserção profissional pelos seus diplomados, tipo de oferta formativa disponibilizada e, também, a constituição do *numerus clausus*, que origina um sentimento de identificação e exclusividade relativamente a este tipo de ensino, “ (...) as áreas «nobres» do sistema de ensino são também as que mais oportunidades conferem em termos de reprodução do capital escolar (...)” (Cruz e Cruzeiro, 1995: 88).

Esta situação perdurou e intensificou-se. Consequentemente, tendo presente Alves (2003, 2007), podemos actualmente identificar três tipos de dualidades 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 reconhecimento social e prestígio; entre instituições centrais (Lisboa, Porto e Coimbra) e periféricas (regionalização do ensino, onde o ensino politécnico ocupa posição central, bem como a proliferação de oferta privada a nível superior, por todo o território nacional).

Verificam-se assim persistentes desequilíbrios de oferta a nível geográfico. Segundo Amaral e Teixeira (2000), a oferta privada e pública concentra-se ainda, preferencialmente, no Norte Litoral e Lisboa e Vale do Tejo, questão que constitui uma das fontes de hierarquização consolidada no interior do campo do ensino superior, independentemente de se tratar de ensino universitário ou politécnico. A quantidade e a natureza dos cursos oferecidos nos três grandes complexos tradicionais do litoral são, na globalidade, bastante distintas das restantes ofertas de ensino; não só o número de cursos, continua ainda hoje, a ser incomparavelmente superior ao existente nas

outras universidades e institutos, como também apresenta um leque representativo de todas as áreas do saber. Além de ter objectivos substancialmente diferentes, o facto é que se vai verificar uma procura e interesse reduzido, numa fase inicial, pelo ensino politécnico, porque as “(...) *perspectivas oferecidas pelo politécnico estão por isso longe de corresponder quer às representações sociais que grande parte dos candidatos ao ensino superior e respectivas famílias têm deste nível de ensino, quer às aspirações produzidas e incorporadas por uma frequência prolongada da escola. Daí que não sejam de estranhar as reservas com que esta variante do ensino superior foi inicialmente acolhida por parte da maioria dos estudantes, que continuam a manifestar uma clara preferência pelos cursos universitários (...)*” (Vieira, 1995: 336-337).

Para Grácio (1986), este modelo de educação, apesar de atenuar as desigualdades escolares e instituir um aumento da educação, é impotente para modificar a estrutura e a amplitude da mobilidade inter-geracional, como se comprova com a procura que o ensino superior politécnico tem sido alvo. Assim, perduram desigualdades significativas, no que diz respeito à origem social dos estudantes⁶⁹ e rendimento escolar⁷⁰, nestes dois tipos de ensino, verificando-se “(...) *diferenciações significativas na estrutura social de origem das populações do ensino universitário e o ensino não universitário (...)*” (Cruz e Cruzeiro, 1995: 85), com reflexos evidente no movimento de procura regional da educação.

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 selecção 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 socioeducativos⁷¹, o que implica que o nível sociocultural de origem continua a influenciar o tipo de ensino superior frequentado, não constituindo um

⁶⁹ Tendo presente Mauritti (2002), as áreas científicas representam uma fonte de diferenciação social no que diz respeito às origens sociais dos estudantes do ensino superior. O primeiro aspecto a salientar é a clara diferenciação dos estudantes das áreas de ciências médicas e, também, das engenharias, ambos os casos com um volume global de recursos educacionais bastante mais elevado, designadamente do que o que encontramos na distribuição sem ter em conta a variável área científica. Nas restantes áreas a percentagem de grupos domésticos localizados no nível superior de escolaridade é sempre inferior à que encontramos no conjunto. É pois, sobretudo, nestas *outras* áreas científicas que se encontram os estudantes provenientes de famílias com recursos educacionais mais baixos.

⁷⁰ De facto, segundo Cruz; Cruzeiro e Matias (1992), o politécnico é frequentado por uma população que exhibe, em média, piores resultados escolares e que dispõe, genericamente, de um menor volume de capital económico e cultural de origem.

⁷¹ Machado *et al* (2003) refere 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 família de padrões escolares elevados.

fenómeno novo o facto de se continuar a assistir à existência de uma regionalização⁷² na procura paralela a este processo. Assim constata-se que o “(...) assinalável esforço feito para levar ao ensino superior o maior número possível de jovens não provocou uma expansão harmónica em termos do espaço nacional, nem em função dos estratos sociais e económicos de que os alunos são originários, assim mantendo, ou reforçando, assimetrias indesejáveis (...)” (Barreto, 1996: 463).

Não podemos esquecer que, segundo Mauritti (2002), os recursos educacionais e mais especificamente, a forma como são mobilizados nas aspirações e expectativas de inserção profissional dos diplomados são, assim, elementos centrais para a compreensão dos mecanismos que, do ponto de vista da procura de trabalho, pautam os processos de transição para a vida profissional activa deste segmento da população juvenil altamente escolarizado. Mas a educação pode não constituir um investimento dirigido exclusivamente, pelo menos de forma prioritária, ao alargamento de oportunidades profissionais.

Assim, para Resende e Vieira (1992), a população estudantil do politécnico apresenta um perfil sociológico bastante distinto dos seus congéneres da universidade; enquanto os primeiros são oriundos das classes médias regionais (urbanas e não urbanas) e de outros grupos sociais tradicionalmente afastados da cultura escolar, no segundo caso a origem é igualmente diversificada mas com forte expressão nos círculos sociais das grandes cidades e das regiões detentoras de maiores recursos económicos e culturais. Estamos, assim, perante duas vias que acolhem alunos de meios sociais diferentes, consolidando o valor simbólico atribuído às universidades comparativamente ao menor crédito reconhecido ao politécnico, situado no interior do país, mais dependente do mercado de trabalho regional. Consequentemente, será de esperar que os virtuais destinos dos estudantes, após finalizarem as suas formações, se circunscrevam aos postos de trabalho existentes nessas regiões. O facto é que, independentemente de tudo isto, a estrutura actual do ensino superior, em Portugal, é, no mínimo, discutível e desigualitária, mas também não nos podemos esquecer que “(...) a universidade portuguesa está a procurar fazer de uma só vez o que o resto do mundo ocidental fez em duas revoluções espaçadas por dois séculos de história (...) estamos a viver (...) um gigantesco processo de aprendizagem colectiva e de recomposição de saberes.” (Oliveira, 2000: 107).

Esta situação reflecte a forma diferenciada como estes dois tipos de ensino eram e são vistos, comprovando a manutenção de uma diferenciação estatutária evidente, não se constituindo o ensino superior politécnico o elemento de equilíbrio que se pensaria vir a constituir a nível nacional. Relativamente à sua distribuição geográfica, é possível também evidenciar algumas

⁷² Segundo Leandro (1985), é visível, durante a segunda metade da década de 80 uma evidente procura regional de educação superior, Cruz e Cruzeiro (1995) confirmam na década seguinte.

descontinuidades ao nível do apoio facultado aos alunos deste subsistema⁷³. Esta discussão torna-se, cada vez mais, pertinente e necessária, tendo em conta a actual panorâmica de uma Política de Educação Europeia, que constituirá, sem dúvida, o grande desafio para o ensino superior português.

O futuro será, potencialmente, problemático, mas, também, aliciante. No entanto, para isso, é importante que este subtipo de ensino superior defina, de uma forma mais clara, as particularidades e as valências que faculta, necessitando, igualmente, de adaptar a sua oferta formativa ao quadro emergente de qualificações que se tem verificado ao nível europeu, bem como repensar estruturas e conteúdos das formações facultadas. Este contexto revela-se central para perceber as necessidades e aspirações dos estudantes⁷⁴, tendo presente, segundo Martins, Mauritti e Costa (2005), que assistimos na última década a um crescimento bastante expressivo do número de estudantes que acedem ao ensino superior, em Portugal.

Com o actual contexto demográfico e a regressão efectiva das cursos de formação de professores, novos desafios são contudo colocados ao ensino politécnico, sendo a sua proximidade de oferta educativa face ao universitário uma evidência, colocando-o em desvantagem face à diferenciada realidade estatutária entre politécnico e universidades. Os custos da formação superior continuam relativamente baixos face aos apoios públicos e muitos estudantes tendem a prolongar os seus períodos de aprendizagem, quando as perspectivas de emprego são más. Gozando a formação superior de elevado prestígio, “(...) *temos um novo factor de contenção do desemprego: a escola como parque de estacionamento de potenciais desempregados. O efeito perverso desta contenção é bem claro: aumento do nível de qualificação ou de certificação dos desempregados, em vez de se reduzir o nível de desemprego (...)*” (Pais, 1996: 210).

Assim, segundo Santos (1996), urge, tendo em conta as mutações constantes dos processos produtivos e profissionais, fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, tendo como objectivo último o desenvolvimento do espírito crítico, criatividade, capacidade de negociação, disponibilidade para a inovação, entre outros. Desta forma, Haug (2001) defende que urge a este sector melhorar a visibilidade do sector como um todo, efectivar o seu direito de competir na arena internacional sem desvantagens, aumentar a mobilidade de alunos entre politécnicos e

⁷³ Como salienta Martins, Mauritti e Costa: “*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 40 Euros mensais). Dadas as origens sociais e os contextos económicos familiares de uns e outros (...) poder-se-á aqui estar a verificar uma subavaliação das necessidades socioeconómicas dos alunos do politécnico.*” (Martins, Mauritti e Costa, 2005: 46).

⁷⁴ Como salienta Tavares et al: “*It is also relevant to understand how their choices may be conditioned by factors such as their socioeconomic and cultural background, employability prospects, other available information, gender and type of institution and study program.*” (Tavares et al, 2008: 107).

universidades, instituir-se o direito do politécnico facultar graus de mestre e desenvolver mecanismos que permitam o reconhecimento destas qualificações à escala europeia.

O processo de afirmação do ensino superior politécnico não tem sido, portanto, um processo fácil e igualitário e tem revelado contornos tumultuosos que os novos contextos legais não deixam de reequacionar. Nesta perspectiva, importa contextualizar a instituição de ensino em análise, até porque foi pioneira na implantação deste subsistema de ensino a nível nacional, não esquecendo, contudo, que as circunstâncias “(...) transformaram-se profundamente sob o efeito de factores sociais, tais como a urbanização, o prolongamento geral da escolaridade e a transformação da relação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que os títulos escolares se desvalorizaram (...)” (Bourdieu, 1987: 103).

CAPÍTULO 3 - MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS DE EMPREGO

Tendo presente que o trabalho ocupa, nas sociedades contemporâneas, um papel central na integração social e realização pessoal, na construção identitária e na estruturação das relações sociais, a sua pertinência sociológica é por demais evidente. Dubar (1991) afirma que constitui um espaço social onde se constroem identidades profissionais específicas, reflexo do processo biográfico e relacional, tendo presente a situação laboral vivida, por sua vez Paugam (2000) refere que assegura a estabilidade económica, o estabelecimento de relações sociais, exteriorizando uma organização do espaço e do tempo ou uma identidade. Já para Castel (1995, 1998) permite ainda o acesso a garantias e direitos individuais, alimentar um projecto de carreira e perspectivar o futuro, o que implica que a sua importância derive, assim, da sua função económica, social e simbolicamente integradora⁷⁵. Kóvacs (2006) salienta, contudo, que o trabalho encerra particularidades ambíguas, constituindo um acto compulsório mas também de criação; um meio de subsistência e de consumo; fonte de desenvolvimento de satisfação e de identidade, constitui um espaço de autodeterminação, de intervenção e de auto-realização. Brun *et al* (2006) referem-se mesmo à satisfação que pode originar o seu exercício, às relações desenvolvidas no seio do trabalho, bem como as recompensas e os termos de retribuição e de reconhecimento inerentes. Contudo, para além das representações, os conteúdos laborais estão a alterar-se rapidamente, potenciando novas formas de organização de trabalho⁷⁶, particularmente visíveis ao nível do trabalho juvenil e desqualificado.

É neste contexto, tendo presente o contributo do IRES (2001), que reflectimos conceptualmente, neste capítulo, sobre o mercado de trabalho, partindo da perspectiva neoclássica (que preconiza mercado de concorrência e defende que os mecanismos de concorrência potenciam o equilíbrio e o ideal económico) para uma abordagem institucionalista (mercado é constituído por um conjunto de regras, normas, convenções e instituições que asseguram as condições sociais de mudança). O objectivo é caracterizar o caso nacional, sobretudo no que respeita às mutações e

⁷⁵ Para Paugam (2000) a relação do homem com o trabalho deve ser vista segundo três paradigmas diferenciados: *L'homo faber* (respeita ao acto de trabalho em si; a satisfação revela valores intrínsecos que o homem atribui ao trabalho), *L'homo oeconomicus* (implica uma atitude mais instrumental do trabalho; a satisfação depende da retribuição em função do mercado, mas também das vantagens materiais complementares do trabalho, valores extrínsecos ao trabalho) e o *L'homo sociologicus* (postula que todo o trabalho é exercido numa estrutura social; as relações e reconhecimento de qualidades são factores essenciais na satisfação laboral).

⁷⁶ Como salienta Kóvacs: “*A designação “novas formas de organização do trabalho” (NFOT) foi muito utilizada na Europa, nos anos 70 do séc. XX. Tratou-se de uma perspectiva centrada no factor humano e inserida num movimento de humanização do trabalho e de democratização da empresa. Actualmente, a renovação organizacional está na ordem do dia, porque é entendida como um dos meios essenciais para a sobrevivência e melhoria da competitividade das empresas no contexto de concorrência intensificada da economia global.*” (Kóvacs, 2006: 41). A DGEEP/MTSS (2006a) define as novas formas de organização do trabalho: flexibilidade numérica, funcional e geográfica; diversificação de modelos contratuais (emprego atípico) e do tempo de trabalho; formação ao longo da vida; novos modos organizacionais que facilitam a antecipação e absorção da mudança. Para mais informações, consultar Berthon, (1997), *ob. cit.*

exigências que afectam os jovens diplomados do ensino superior no contexto da transição para o trabalho.

Como podemos comprovar em IRES (2000), a comparação entre os países da União Europeia é efectivamente complexa, face à heterogeneidade profunda dos mercados de trabalho em causa, mas contudo todos os países partilham um fenómeno semelhante: o desemprego global, persistente e massivo. Consequentemente, analisamos os níveis de emprego e desemprego que exteriorizem as dinâmicas nacionais e regionais, além dos níveis de rigidez e flexibilidade que possam apresentar, partindo do princípio que existe uma coerência entre o modelo de desenvolvimento económico e os compromissos sociais estabelecidos para regular os mesmos. Adoptamos aqui, seguindo a perspectiva do IRES (idem), o conceito de mercado de trabalho, considerado como “(...) *l’ensemble des procédures par lesquelles se fixent les conditions de mobilisation, d’allocation et de rémunération de la main-d’oeuvre salariée.*” (P.4).

É neste contexto, que introduzimos na análise as políticas de emprego, particularmente as direccionadas para os jovens diplomados e, inerentemente, os modelos de protecção social e de emprego, tendo presente os novos contornos da relação entre diplomas e emprego, sobretudo ao nível dos movimentos de flexibilidade e precariedade laboral.

Consequentemente iniciamos a reflexão abordando o conceito de mercado de trabalho e apresentando a realidade laboral a nível europeu. Seguidamente fazemos o respectivo enquadramento nacional, apresentando as principais características do mercado de trabalho português, sobretudo as diferenciações que o mesmo encerra a nível regional. Após esta apresentação debruçamo-nos sobre os sistemas de protecção estatal, sobretudo no que respeita às medidas de apoio ao emprego aplicadas em Portugal, mais especificamente as aplicáveis aos diplomados do ensino superior. Finalmente, tendo presente a descontinuidade progressiva entre formação académica e necessidades do mercado de trabalho, referimo-nos a relação entre a formação e emprego, tendo presente os novos desafios de empregabilidade, consequência da inflação dos diplomas e da diminuição progressiva da procura de mão-de-obra a nível laboral.

1 - MERCADOS DE TRABALHO: CONTORNOS CONCEPTUAIS E REALIDADE LABORAL

1.1 - ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Baseada na desconstrução de alguns adquiridos no campo científico, mas efectivamente não sujeitos a um intenso programa de validação científica, a noção de mercado tem sido objecto privilegiado de controvérsia. Isto acontece, por um lado, porque se assiste a um uso indiscriminado do termo, atribuindo-lhe características e modos de funcionamento impróprios para uma mera categoria analítica; e por outro, assiste-se à sua utilização como elemento justificativo das voláteis contingências económicas.

Tradicionalmente, o mercado de trabalho é apresentado como uma confrontação directa entre oferta e procura; contudo, estas não são somente definidas pelas necessidades técnicas de mão-de-obra a nível produtivo, mas também pela disponibilidade da mesma, bem como pela natureza, criação e oferta de emprego.

Segundo o IRES (2000; 2001), a perspectiva neoclássica aplica ao factor trabalho os seus princípios gerais de análise do mercado, após definir um modelo ideal de mercado de concorrência (puro e perfeito). Esta teoria diversifica a sua perspectiva face ao mercado de trabalho, introduzindo diversos factores de imperfeição da concorrência: informação incerta e incompleta, existência de regulamentações, limitações ou comportamentos de discriminação, etc. Surge como polémica, contudo, a aplicação da noção ao trabalho, com a ocultação que é feita de processos sociais não mercantis, “(...) d’ *«approche institutionnaliste» au sens large, étudie le fonctionnement des marches comme le produit d’un ensemble de règles, normes et conventions ou d’institutions que assurent une regulation sociale des conditions de l’échange.*” (IRES, 2001: 6).

Segundo Tremblay (1990), este contexto remete para três campos disciplinares específicos: o jurídico (quadro de direitos e obrigações a que estão submetidos os diversos agentes económicos), o sociológico (conjunto de valores, normas, papéis e estatutos sociais, sanções e recompensas que balizam a acção dos agentes no seio do sistema social) e o económico (conjunto de regras e de convenções que possibilitam as diversas relações económicas). Consequentemente, para Hodgson (1994), a categoria mercado é vista como uma instituição social, fruto de processos diversos de construção social, historicamente datados, e não um dado natural, e por isso mesmo inquestionável, que se situe, de forma exógena, perante a dinâmica económica.

É visto como um conjunto de instituições sociais onde se verifica normalmente um grande número de trocas de mercadorias de um tipo específico, sendo essas trocas facilitadas e estruturadas pelas mesmas, o que implica que a tónica deva ser colocada nas instituições que ajudam a estruturar, a organizar e a legitimar essas mesmas actividades. Boltanski (1982) refere que o mercado é caracterizado por consensos e conflitos, pela construção das normas e regras, pelas suas fronteiras e seus principais actores na qualidade de vendedores e compradores de um determinado bem ou serviço. Consequentemente, não existe pré-definidamente; é sim, um produto da luta social.

Para Solow (1991), o mercado de trabalho como instituição social sofreu nas últimas décadas profundas alterações, reflexo dos novos condicionalismos económicos que caracterizam as sociedades contemporâneas, elevando os parâmetros de acesso e sucesso a nível produtivo. No plano do acesso ao emprego e da mobilidade no mercado de trabalho, podemos distinguir diversos trabalhos, como Marsden (1989 e 1995), Eyraud, Silvestre e Marsden (1990), Doeringer e Piore (1971) e Doeringer (1995), que nos permitem distinguir três tipos de mercados de trabalho: os não organizados; os internos; os profissionais.

Os mercados não organizados apresentam-se como espaços laborais onde as necessidades de qualificação são genericamente ténues, devido ao facto de os postos de trabalho não exigirem mais do que conhecimentos gerais; os salários são directamente colocados numa situação de concorrência entre os trabalhadores e sob critérios de ajustamento. Consequentemente, todos são substituíveis, não excluindo, contudo, a lógica de qualificação, da regulação concorrencial e da falta de investimento em formação profissional; verifica-se, paralelamente, a existência de regras institucionalizadas nas modalidades de mão-de-obra e aquisição de competências. Estes mercados recrutam no mercado concorrencial, onde a formação e estabilidade é diminuta. Marsden (1989) refere que os mais jovens que acedem aos mercados não organizados estão em concorrência directa com os outros trabalhadores, em geral com menos qualificações escolares mas com mais experiência profissional, verificando-se que aqui é a oferta e procura que regula o acesso, duração e mobilidade laboral.

Por sua vez os mercados internos referem-se ao funcionamento interno da empresa, às suas regras, convenções, mecanismos hierárquicos, etc, permitindo apreender os processos de aprendizagem, as regras e modos de gestão de mão-de-obra e a sua importância na estruturação dos fluxos da mesma sobre o mercado de trabalho. Para Marsden (1989), os mercados internos apresentam-se assim como espaços muito fechados⁷⁷, para Gautié (2002) a relação de emprego assenta, aqui, na sua estabilidade e duração (antiguidade), o acesso aos mesmos implica um conjunto de empregos particulares (portas de entrada), a formação desempenha um papel importante sobre a tarefa e a progressão é interna. Os salários são administrativamente fixados, a formação adquirida externamente não dá direito automático a uma qualificação reconhecida, já que terá que se anexar à antiguidade, além disso estas qualificações não são geralmente transferíveis, facto que implica uma ténue mobilidade inter-empresarial.

Por último, nos mercados profissionais⁷⁸, as qualificações adquiridas no sistema de ensino (formação de carácter mais geral) ou ao nível da actividade laboral (formação no trabalho) são

⁷⁷ Por exemplo na sociedade francesa, Paradeise (1998) aponta a existência de quatro grandes tipos de mercados fechados de trabalho: o da administração pública, regulado pela lei; o das profissões liberais ou regulamentadas, regido por regras particulares a cada uma das profissões; o mercado interno das empresas, abrangendo principalmente os quadros e que são regulados por acordos com as empresas; o mercado de trabalho corporativista, regidos por convenções colectivas, abrangendo sectores de actividade económica ou ocupações.

⁷⁸ Este modelo é o que mais se aproxima do tipo de mercado de trabalho formalizado na teoria do capital humano, originária de Becker (1964), onde a formação é vista como um investimento que melhora a produtividade individual. Gautié (2002) refere-se ao exemplo americano como o exemplo puro de mercado profissional (*competency based pay system*), inserindo-se na teoria do capital humano, introduzida por Becker (1964), onde o percurso escolar é visto como um investimento inicial que visa preparar o acesso ao emprego e o rentabilizará através do capital produtivo que disponibilizará, potenciando o nível da transferência de qualificações, a mobilidade dos trabalhadores e, por outro lado a progressão do salário, no decurso do ciclo de vida profissional, encontra-se interligada com a acumulação de competências validadas. Henni (2005) chama a atenção para os diversos recursos (pessoais, os recursos profissionais, a oferta de serviços e ter presente o mercado potencial) que têm que ser reunidos para aceder aos mercados profissionais.

transferíveis e correspondem aos postos que são definidos equitativamente pelas diferentes empresas do mesmo ramo. São muito institucionalizados, imperam normas de certificação do acesso muito rigorosas, verificando-se uma repartição entre empresa e trabalhador dos custos de formação profissional, além da existência de mobilidade voluntária. Aqui os jovens estão sujeitos a um procedimento de certificação⁷⁹ que potencia uma qualificação profissional transferível e a mobilidade inter-empresas ou mesmo inter-sectorial⁸⁰, assim, “(...) *les marchés professionnels, qui sont la norme de la théorie économique, doivent être reconnus comme des créations institutionnelles, et loin d’être l’état naturel du marché du travail ils sont en fait assez instables sans le support d’une régulation institutionnelle (...)*” (Marsden, 1989: 221).

Tendo presente o contexto da transição para o trabalho por parte dos jovens diplomados do ensino superior⁸¹, interessa-nos explorar especificamente a dicotomia entre mercados profissionais e internos. Esta reflexão justifica-se, segundo Gangl *et al* (2006), porque se tornou na forma standard de explorar a comparação das transições para o trabalho, até porque o sistema do sul da Europa⁸² combina elementos presentes nos mercados internos (onde se verifica uma influência da experiência profissional no nível de desemprego) e nos profissionais (ao nível do retorno da educação, da pouca mobilidade no mercado de entrada e baixa influência das qualificações no mercado de exclusão).

Esta dicotomia assenta fundamentalmente na diferenciação ao nível dos sistemas de formação, cuja função é a de implantar conhecimentos técnicos e regular o acesso a certos postos (Eyraud, Marsden e Silvestre, 1990). Nos mercados internos, a formação geral adquirida externamente à empresa não dá direito automático a uma qualificação reconhecida. Esta nada representará sem a

⁷⁹ Consequentemente, “(...) *la notion de “marche professionnel” présente deux grandes limites: d’une part, la régulation de ce marché ne fait pas intervenir de syndicat de métier ni aucune autre forme d’organisation collective; d’autre part, si la transférabilité des qualités professionnelles est forte, elle ne repose pas sur des qualifications standardisées, formant le “métier” selon les logiques de transmission qui lui sont associées, mais sur des compétences individuelles multiformes en constante évolution. particularité de ne plus se limiter aux petites entreprises ou aux secteurs peu structurés que l’on trouve sur les marchés concurrentiels.*” (Germe *et al*, 2003: 49)

⁸⁰ Para Marsden (1989), os mercados de trabalho profissionais permitem uma integração estruturada da força de trabalho no sentido de que um estrito canal educacional, o que facilita o acesso a posições e a um *match* imediato entre formação/trabalho. Assim, este feed-back (fixação/estabilidade) não varia consoante o tempo, já que isso já foi conseguido com a relação educação - emprego inicial. Nos mercados de trabalho internos existem baixos níveis de *Match quality* nos inícios das carreiras, forte mobilidade (ajustamento da fixação dos trabalhadores pelos empregadores). Isto implica que os mercados de trabalho institucionais têm que procurar e investir mais na procura de emprego no mercado externo, porque as competências não estão tão ligadas com o que o sistema educativo oferece.

⁸¹ Tendo presente esta estrutura, Freyssinet (1996) avança com um modelo de modos de inserção dos jovens no mercado de trabalho, referindo que ao mercado profissional corresponde o sistema de ensino dual e de aprendizagem onde se verifica um recrutamento de diplomados e regulamentação profissional. Nos mercados internos, onde os dispositivos de inserção estão centradas na aquisição de qualificações controladas pelos empresários, assiste-se a modelos de emprego para a vida ou recrutamento através de concursos e, finalmente, nos externos verifica-se que a questão se centra na aquisição da experiência profissional e/ou redução dos custos salariais e o recrutamento não exige experiência profissional.

⁸² Segundo Gangl (2006), a nível europeu, temos mercados profissionais na Áustria, Alemanha, Holanda; internos na Bélgica, França, Irlanda e Reino Unido e, finalmente, o sul da Europa, que se aproxima destes últimos, como Grécia, Portugal, Itália, Espanha.

existência de uma certa antiguidade no emprego (progressão lenta em posição de portas de entrada), além disso, esta qualificação não é, geralmente, transferível e o salário depende da empresa.

Gangl *et al* (2006) apelida este tipo de mercado de “*baseline market*”, não possuindo um sistema de formação específico. Consequentemente, a mobilidade inter-empresas é baixa, a antiguidade dentro da empresa tem papel central nesse processo, a idade, ligada à experiência profissional, permite um acumular de capital humano específico, ao longo da carreira, as empresas têm uma certa margem de liberdade ao nível da definição dos postos/hierarquia do trabalho, existindo igualmente uma desconexão entre salário e produtividade⁸³.

Situação contrária é a que se assiste nos mercados profissionais, onde a progressão salarial está ligada à aquisição validada de novas competências, desempenhando neste processo extrema importância as promoções, como variável motivacional.

Para Germe *et al* (2003), a elevação dos níveis de escolaridade originou uma multiplicação das formas de entrada nos mercados internos, desacelerando as possibilidades de promoções internas, sobretudo por parte dos que detêm diplomas. Este movimento implica uma degradação destes mercados pelo facto de a possibilidade de promoção no emprego diminuir face a uma formação interna menos frequente e pelo facto da antiguidade diminuir a influência na progressão das remunerações, “(...) *l’accumulation d’expérience dans les marchés internes ne garantit pas toujours le maintien en emploi. Les politiques de modernisation des entreprises exposent au risque du chômage les salariés les plus anciens, au même titre que les salariés les plus récemment embauché (...) L’ancienneté ne serait plus systématiquement avantageuse.*” (Germe *et al*, *idem*, P. 39/40).

Consequentemente, verifica-se o desenvolvimento progressivo de mobilidades horizontais, bem como o crescimento das probabilidades de progressão (assente, principalmente, na mudança de empresa para os diplomados). A exclusão selectiva caracteriza, assim, de uma forma massiva, a posição dos jovens nos mercados de trabalhos internos, reflexo das transformações actuais ao nível do emprego que colocam a questão da sua efectiva destabilização.

Neste tipo de mercados, as regras de valorização da experiência na empresa é um elemento constitutivo da qualificação específica, aumentando a vulnerabilidade dos jovens. Isto acarreta que, muitas vezes, a procura de emprego leve a aceitar contratos temporários, também conhecidos como empregos de espera. Outros aspectos afectam os mercados internos, mais especificamente

⁸³ No início, o salário é aumentado tendo presente os níveis de produtividade (baseada essencialmente na aquisição de experiência). Com o tempo e o evoluir da carreira na mesma empresa a situação inverte-se, já que a produtividade aumenta não tanto como o salário institucionalizado. A promoção nos mercados internos serve para motivar os indivíduos. Esta posição é também defendida por Lefresne (2003), que afirma que, no mercado interno, a qualificação se opera progressivamente pela experiência adquirida no posto de trabalho e que lhe confere especificidade relativamente à empresa, apesar de não transferível. No profissional, a entrada dos jovens no mercado de trabalho é uma integração regulamentada, permitindo-lhes acesso a todos os sectores de actividade, através da aprendizagem.

os factores financeiros (progresso técnico/novas formas de organização do trabalho) e a intensificação da concorrência, implicando que a sua lógica de funcionamento se ligue ao modelo de competição por emprego de Thurow (1975), onde os salários estão ligados aos postos, as características dos trabalhadores têm papel secundário, sendo o nível de formação e não tanto os conteúdos o critério mais importante.

O diploma representa assim um dos critérios de selecção, um indicador de produtividade que permite estimar os custos de formação que a empresa terá que suportar. A produtividade (salário) é, assim, uma característica do emprego e não do indivíduo. Os indivíduos estão em competição relativamente às oportunidades de emprego, que são baseadas no custo relativo para se formarem nos diferentes empregos. O problema para o empregador é recrutar, podendo originar a divisão dos indivíduos por custos de formação inerentes a uma fila de espera, numa lógica de racionalização⁸⁴.

O diploma constitui assim um sinal de produtividade, como refere Spence (1973), mas a experiência pode constituir-se como mais fiável para o empregador, tendo presente que o processo de selecção no mercado de trabalho é baseado num sinal dado pelos diplomados, onde a informação sobre a qualidade da oferta é imperfeita (os diplomas somente servem para detectar características pessoais, não para as melhorar ou transformar). As teorias da procura de emprego⁸⁵, introduzidas por Spence (idem), referem ainda que face ao facto do empresário não conhecer a produtividade individual dos candidatos ao emprego, sinais como o diploma ou experiência anterior ou indícios como o género e a etnia são muito importantes. Além do mais, a experiência de recrutamentos anteriores permite estabelecer indícios, sinais de produtividade individual, constituindo o diploma a primeira fonte de informação, já que garante um nível mínimo de aptidões ou qualificações.

Por sua vez, Arrow (1973), com a teoria do filtro, rejeita alguns postulados da teoria do capital humano⁸⁶ (a educação não contribui para o crescimento económico) e do sinal (o empresário

⁸⁴ Para Gautié (2002), o aumento da escolarização teve consequências ao nível da degradação da situação no mercado de trabalho, da qual a diminuição dos salários é um indicador evidente, fundamentalmente no que respeita aos diplomados. Nos mercados internos, a relação de emprego assenta na duração; a entrada na empresa assenta sobre um conjunto de empregos particulares (portas de entrada); a formação desempenha um papel importante sobre a tarefa e a progressão realiza-se por promoção interna; os salários são fixados administrativamente e em decurso das “portas de entrada”.

⁸⁵ Como salienta Couppié e Mansuy: “*La théorie de la recherche d’emploi modélise le comportement du chômeur. L’arrêt du processus de recherche est optimal lorsque le chômeur se voit proposer un salaire supérieur à son salaire de réserve, seuil qui égalise, de son point de vue, les flux de revenus attendus d’un prolongement de la recherche d’emploi.*” (Couppié e Mansuy, 2004: 150).

⁸⁶ As críticas são múltiplas à teoria do capital humano, designadamente quanto à limitação dos comportamentos dos indivíduos, à racionalidade económica (acesso às formações académicas não é determinada unicamente pela relação entre os custos e os benefícios materiais, mas também, por exemplo, pela posição social dos indivíduos, pelo capital social da sua família de origem ou de pertença, pelo prestígio da formação académica e da profissão a ocupar); à impossibilidade de se fazer uma escolha com efeitos constantes ao longo da vida; as debilidades empíricas das associações explicativas entre educação, produtividade e salário, o que se encontra interligado, por sua vez, com uma análise simplista dos modos de funcionamento dos sistemas educacionais e do mercado de trabalho, (Lefresne, 2003).

possui uma boa informação estatística sobre a produtividade associada a um dado diploma), afirmando que o papel da formação académica é o de um filtro que permite ordenar os indivíduos segundo capacidades. Afirma ainda que o empregador selecciona os indivíduos pelo sinal que o diploma dá da sua produtividade potencial. A hipótese base é a de que os agentes possuem uma informação imperfeita sobre o mercado de trabalho; os diplomas: “(...) *sont jugés notamment sur leur capacité à faciliter l'accès au niveau donné de l'emploi auquel ils sont censés préparer.*” (Germe, 2001: 134).

Para Spencer (1974), os indivíduos podem diferenciar-se segundo o carácter pessoal/intrínseco ou pelo diploma/experiência profissional. Se o filtro permite ordenar os jovens na fila de espera (baseada no diploma) e aumenta a produtividade relativamente às outras gerações, o aumento do nível educacional institui o risco da desvalorização dos diplomas⁸⁷. O investimento em capital humano representa, pois, somente a primeira etapa na construção do percurso profissional. Têm que existir, assim, ajustamentos entre estratégias individuais sobre o mercado de trabalho, onde a informação é imperfeita e a mão-de-obra heterogénea, e ter em conta os mecanismos de concorrência inter-geracional que dependem mais do funcionamento do mercado de trabalho do que das efectivas estratégias individuais.

O facto é que com aumento da escolarização se verificou uma degradação da valorização laboral dos diplomas. É compreensível, assim, que os mercados internos estejam em regressão, reforçando “(...) *le phénomène d'une "exclusion sélective" des jeunes du monde du travail.*” (Germe *et al*, 2003: 116).

Este movimento é explicado pela insuficiente taxa de crescimento económico (explicada pelos condicionalismos de funcionamento interno), pelos factores financeiros (progresso técnico/novas formas de organização do trabalho), pela evidente intensificação da concorrência, pela inflação da procura de qualificações e pela desvalorização progressiva das competências específicas tradicionais face à valorização das de carácter geral de forma a potenciar a formação e flexibilização laboral⁸⁸. Novas tendências surgem, no meio empresarial. Assiste-se, assim, progressivamente, a uma diminuição do papel da antiguidade na determinação dos salários, a competência é validada pela formação interna e indissociável da pessoa e a normalização dos

⁸⁷ Esta questão encontra-se intimamente ligada à Teoria da Reprodução da Escola Sociológica Francesa, impulsionada pelos trabalhos de Bourdieu e Passeron (s/d) e Boudon (1974; 1977), constituindo o modelo teórico da reprodução social e exteriorizando o movimento de desvalorização dos diplomas, “(...) *l'accroissement 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: 149).

⁸⁸ Tendo presente Gaudié (2002), o contexto laboral tem-se alterado significativamente potenciado pelas novas tecnologias da comunicação, que favorecem o recurso à flexibilidade interna em detrimento da externa, originando uma lógica de mercado profissional, originando novas formas de organização do trabalho, permitindo individualizar melhor as performances, uma gestão mais individualizada na relação salarial, como podemos verificar com o movimento crescente de controlo do trabalho, com a fixação de objectivos individuais, com os períodos de avaliação ou mesmo com a progressiva individualização salarial. Beck (2000) critica as teorias sociais por fazerem convergir num mesmo movimento modernidade e sociedade industrial, assumindo uma linearidade deste processo.

postos e reconhecimento das qualificações não são dadas *a priori*; são, efectivamente, construídas pelos diferentes actores, ao longo do exercício laboral.

Para Marsden (1989), as principais dificuldades para manter os mercados profissionais advêm das pressões face à qualidade de formação, da exigência crescente da flexibilidade a nível produtivo e funcional, da crença em períodos de penúria de mão-de-obra qualificada e do poder de negociação dos trabalhadores com qualificações transferíveis. O número de mercados profissionais é inquestionavelmente restrito e limitado a secções mais qualificadas; a formação origina transferências de qualificações, criando standardização de postos.

Normalmente, os empregadores utilizam em simultâneo os mercados internos⁸⁹ e profissionais para fazer face à necessidade de acesso a outras capacidades. As empresas possuem somente uma parte dos trabalhadores em mercados profissionais, estando, assim, menos sujeitas à concorrência (maior liberdade de organização do trabalho, dos cargos/postos, sistemas de classificação e remuneração, etc)⁹⁰, sendo compreensível que, numa sociedade onde a competição é constante, o investimento em formação seja potenciado pelo desenvolvimento dos mercados internos.

O facto é que a empregabilidade de um trabalhador aumenta de cada vez que se anexa uma nova competência aos seus recursos profissionais. Algumas propostas teóricas elegem a educação como um espaço privilegiado para a transmissão e a aquisição de conhecimentos, com uma relação mais ou menos directa com o mundo do trabalho, ou então como produtor de sinais ou de classificações, remetendo para uma partição do mercado de trabalho em vários segmentos (cada um deles apresentando empregos com características diferentes), rompendo, deste modo, com a visão unificada e homogénea das teses neoclássicas, e para o papel determinante que as empresas têm na estruturação do emprego juvenil (incluindo o dos licenciados).

As teorias do dualismo e da segmentação do mercado de trabalho, posicionadas no paradigma institucionalista, permitem uma outra leitura das relações entre a escola e o mundo do trabalho. A teoria da segmentação do mercado de trabalho, tendo presente Doeringer e Piore (1971) e Piore e Berger (1980), vem impor uma nova perspectiva a toda esta problemática. A questão ganha novas particularidades, aquando da queda progressiva da “utopia” de que o simples acesso a um diploma significaria uma integração profissional imediata. Esta teoria abandona a perspectiva de ajustamento automático entre oferta e procura de trabalho, representando o mercado de trabalho

⁸⁹ Estes mercados dependem das estruturas institucionais que os sustentam e que aplicam as normas de qualificação e os adaptam às alterações das circunstâncias. Uma condição necessária ao seu funcionamento é a oferta de trabalhadores suficientes, nas qualificações desejadas, e a existência de um número equivalente de postos, definidos de uma forma adequada. Muitas vezes, face à não intervenção do Estado, o período de formação tem consequências ao nível do salário, já que o mesmo é utilizado de forma a suportar a formação. Variadas vezes, face ao movimento de mercado, as empresas criam o seu próprio mercado interno.

⁹⁰ Para Marsden (1989), o estabelecimento de normas de qualidade e a uniformidade do conteúdo dos postos de trabalho entre empresas (especificamente ao nível da transferibilidade de qualificações) permitem aos empregadores recrutarem directamente sobre o mercado de trabalho, bem como aos trabalhadores procurarem a formação necessária para a ele terem acesso.

como uma articulação de cadeias de mobilidade nas quais a mão-de-obra se insere e não como um mecanismo que distribui aleatoriamente as pessoas pelos empregos. Assim, a segmentação do mercado de trabalho “(...) *répond donc à un double processus d’externalisation de certaines tâches et de flexibilisation des modes de gestion de la main-d’œuvre.*” (Giret, 2000: 101).

A teoria da segmentação refere-se ao mercado de trabalho (os mercados são formas sociais, organizadas pelas instituições ou acordos colectivos) como um sistema dividido, onde cada segmento possui os seus critérios próprios de contratação, promoção, níveis de salário e trabalhadores diferenciados. Afirma a existência de duas subdivisões, no mercado de trabalho: um sector primário, que agrupa os empregos mais bem remunerados, mais estáveis, sendo os seus membros os mais privilegiados ao nível da população activa, e um sector secundário, caracterizado por particularidades inversas, indivíduos em desvantagem, com empregos mal remunerados e instáveis⁹¹. A segmentação aparece, assim, como um processo⁹² e não como um estado, pois existem passagens entre os segmentos e movimentos de chamada e rejeição de mão-de-obra, que contribuem para o desenvolvimento da precariedade laboral e das ajudas públicas. O sector sectorial é assim particularmente importante na análise do emprego dos jovens, estando associado a formas diferenciadas de segmentação laboral.

A teoria da segmentação rejeita muitos dos pressupostos da teoria do capital humano, ao assumir que existem vários mercados de trabalho, cada um com especificidades ao nível do recrutamento, promoção e remuneração, além de assumir a existência de um mercado primário

⁹¹ Saliente-se, tendo presente Gonçalves (2006), que a teoria dualista aponta para uma divisão no mercado de trabalho dos empregos e dos trabalhadores em dois subconjuntos. Um segmento, dito primário, corresponde aos empregos mais bem remunerados, a tempo completo, estáveis e seguros, com possibilidades de carreira e de formação profissional, com benefícios sociais e autonomia laboral (empregos que são ocupados por trabalhadores com determinadas características sociodemográfica, com elevadas qualificações académicas e profissionais, com competências essenciais para o funcionamento da organização). É um segmento secundário, em que existem os empregos a tempo parcial e de duração determinada, com menos exigências de qualificação, com salários baixos e benefícios sociais, com fraca estabilidade e segurança (empregos preenchidos por trabalhadores com débeis qualificações académicas e profissionais, em que predominam as mulheres e os jovens, com fraca experiência profissional, os trabalhadores imigrantes e os que têm trajetórias profissionais marcadas pelo desemprego). Mais recentemente, esta representação bipolar do mercado de trabalho torna-se, de certo modo, limitada face à proliferação da diversidade de situações de trabalho. As análises evoluem para modelos com um número mais amplo de segmentos, variando entre si não só pelo número mas também pelas variáveis accionadas, as quais assumem a qualidade de variáveis explicativas. Podem-se delimitar, segundo Tremblay (1990), vários segmentos: um mercado primário superior (agregando os assalariados mais qualificados e auferindo benefícios materiais e simbólicos mais elevados) e um mercado primário inferior (integrando os que mantêm características inferiores aos do segmento anterior, em termos de remunerações, carreiras e promoções, mas superior aos que se encontram no mercado secundário, marcados, na sua globalidade, por débeis condições de trabalho).

⁹² Edwards (1979) enuncia que as fontes de segmentação circunscrevem o desenvolvimento capitalista monopolista e o controlo burocrático, proporcionando uma abordagem adequada ao comportamento individual das empresas; a falta a explicação que ligue a estratificação dos mercados de trabalho ao comportamento individual dos empresários e dos trabalhadores (como agentes racionais). Na continuidade desta perspectiva, Gazier (2002) afirma existirem três aspectos centrais que interagem no ajustamento do mercado de trabalho: os preços (salários), a quantidade (mão-de-obra/empregos, número de horas de trabalho) e a qualidade (competências e oportunidades).

(empregos estáveis, bem remunerados, boas condições laborais e possibilidade de promoção) e um mercado secundário, que representa o oposto.

Esta perspectiva aproxima-se, assim, da teoria do sinal e do filtro, na medida em que chama a atenção para a importância das características pessoais dos indivíduos no acesso ao mercado de trabalho e para a importância, neste processo, do papel da educação como espaço de desenvolvimento de saberes e como espaço de socialização dos indivíduos, sobretudo a nível valorativo e comportamental. Chama ainda a atenção para a importância dos processos de gestão de mão-de-obra e dos critérios de recrutamento, mas apesar disto, não permite analisar, aprofundadamente, a estruturação da oferta de emprego, sobretudo o facto de investimento em educação facultar ou não o acesso ao emprego. Esta teoria centra-se na relação entre estrutura e procura, nos mercados de bens, nos requisitos tecnológicos e na segmentação dos mercados laborais (a principal ideia deste modelo é que a segmentação do mercado laboral faz parte de uma estratégia empresarial, para minimizar a incerteza no mercado de produtos). Piore e Berger (1980) falam mesmo em procura volátil (centro da economia-bens estandardizados massificados e na periferia-pequenas e médias empresas⁹³) para explicar esta complexidade. No sector central, o factor trabalho converte-se em parte do capital fixo das empresas, gerando mercados internos centrados em competências; por sua vez, as empresas periféricas baseiam as políticas laborais na manutenção dos baixos custos laborais, assegurando capacidades de contratar e despedir com facilidade.

Este modelo assenta na ligação entre estratégias de controlo, pelos empresários, ao nível da divisão do trabalho e da segmentação dos mercados laborais. Uma característica da dinâmica dos mercados de trabalho europeus é efectivamente a sua crescente dualização (reforçada pela desregulação⁹⁴).

⁹³ Mansuy e Minni (2004) definem três tipos de empresas: pequenas (menos de 10 assalariados), médias (entre 10 e 200 assalariados) e grandes (200 ou mais assalariados).

⁹⁴ É neste contexto que podemos referir a teoria da regulação, tendo presente que para Michon (1996), a regulação representa um conjunto de procedimentos e de comportamentos individuais e colectivos pelos quais o sistema económico e social assegura a sua reprodução, coerência e identidade. Esta teoria, segundo Azouvi (1981) e Boyer (1986), permite a afirmação de um quadro teórico unificador face às teorias anteriores, emerge numa perspectiva de crise, sendo constituída justamente de forma a tentar superar a incapacidade do corpus teórico já existente. O principal contributo da teoria da regulação é o facto de conceber o mercado de trabalho como um espaço regulado por forças institucionais, onde existe o confronto entre oferta e procura de trabalho, regido pela lógica da racionalidade económica. Apresenta assim o mercado de trabalho como um sistema, onde importa estudar o seu funcionamento e mecanismos, tem a vantagem de perspectivar o funcionamento do mercado de trabalho como resultado da interacção de vários factores, actores e normas, das características institucionais e da economia, contudo não valoriza significativamente as variáveis de caracterização dos indivíduos, o que não deixa de constituir um limitação. Segundo Boyer (1986), esta teoria genericamente procura explicitar o porquê das crises e a sua variabilidade em termos espaciais e temporais⁹⁴, “(...) a teoria da regulação retoma a intuição marxista de que os sistemas económicos não se reproduzem por si, desinvestidos de relações sociais e de instituições historicamente mutáveis. O conceito de regulação visa justamente abranger a conjugação dos mecanismos que explicam a reprodução do sistema económico tendo em conta as estruturas económicas e as formas sociais que o caracterizam.” (Rodrigues, 1992: 30). A intenção é ultrapassar a perspectiva individualista sobre o económico, a partir da caracterização das relações sociais com base nos conceitos de modo de

Além disto, Polaveja (2003) refere, ainda, que existem desigualdades entre os trabalhadores, potenciadas pelo próprio mercado laboral, que podem ser de índole vertical (diferenças ao nível da produtividade dos trabalhadores são geradas pelo funcionamento das forças de oferta/procura no mercado de trabalho, por um mecanismo de mercado) ou horizontal (decisão entre trabalhadores de produtividade equiparável, o que implica que, aqui, a definição de segmentação se refira fundamentalmente às oportunidades individuais no trabalho), verificando-se que a segurança no posto de trabalho é uma condição prévia para as oportunidades de promoção nas empresas. Esta segurança está directamente ligada ao aumento da qualificação, já que as trajectórias laborais inseguras originam normalmente carências de qualificação e desqualificação; por outro lado, a desregulação parcial (distinção entre *insiders/outsiders*⁹⁵) provocou esta dualização no emprego ao nível de todas as classes ocupacionais (a distribuição dos contratos temporais é mais evidente nas classes trabalhadoras do que nas profissionais, embora constitua um movimento global).

Segundo Lefresne (2003) e Gangl (2006a; 2006b; 2006c), verifica-se na Europa do Sul, um progressivo aumento das dificuldades dos mais qualificados, em termos académicos, face ao risco de desemprego e dos índices de mobilidade e efeitos educacionais no desemprego. Portugal, Grécia e Itália apresentam muitos aspectos de um mercado de entrada estruturado, já que os índices de mobilidade e de influência das qualificações no movimento de exclusão do mercado (o

produção, de articulação de modos de produção e de acumulação do capital, no âmbito de uma formação social historicamente determinada. O conceito de regime de acumulação, apresenta-se, assim, como factor central desta teoria, até ao século XX, este conceito era de tipo intensivo, sem consumo de massa, ao que correspondia uma relação salarial concorrencial, traduzindo-se numa grande sensibilidade dos movimentos de emprego às flutuações da produção, dos salários face à conjuntura e, conseqüentemente, um consumo reduzido por parte dos assalariados. Com o desenvolvimento de um regime de acumulação intensiva, após a 2ª Guerra Mundial, afirma-se uma relação salarial de tipo monopolista, conseqüentemente, segundo Boyer (1986), assiste-se a uma generalização crescente dos métodos de organização científica do trabalho e ao crescimento dos trabalhadores com novas qualificações, paralelamente, surge, ainda, o reconhecimento do direito ao trabalho, estendendo a protecção social, criando conjuntamente as condições para uma expansão efectiva do consumo, passando-se de uma regulação pelo mercado, para uma regulação de características mais institucionais e políticas. Não podemos esquecer, tendo presente Polaveja (2003), que, muitas vezes, tem sido afirmado que a regulação institucional tem sido fonte de rigidez, criando obstáculos à competição perfeita nos mercados de trabalho, conseqüentemente, temos que ter consciência de que estamos perante instituições reguladas, criadas e sustentadas por um conjunto de normas ditadas pelo Estado (apesar de os ajustamentos serem, quase sempre e na sua totalidade, deixados à responsabilidade dos actores privados, a intervenção pública é evidente, particularmente visível a nível da legislação laboral instituída), portanto, todas as transições no mercado laboral se dão em determinado contexto de regulação que os estratifica.

⁹⁵ Polaveja (2003) refere que na Península Ibérica, os mercados de trabalho são rígidos, com segmentação entre trabalhadores com protecção (*insiders*) e sem protecção (*outsiders*). Em Espanha, por exemplo, existe um mercado dual (contratos temporários - sector secundário do mercado de trabalho; baixos níveis de qualificação, insegurança, diminuição dos salários, diminuição da possibilidade de promoções). As políticas de flexibilização do mercado de trabalho espanhol foram apelidadas de desregulação parcial (flexibilização de condições de contratação/contratos/cessação-aplicadas só às novas entradas). Esta situação originou a diferenciação entre estáveis e precários (*insiders/outsiders*). Segundo Golsch (2003), no caso espanhol, existe uma diferenciação evidente entre trabalhadores permanentes e a termo e entre empregados e desempregados. Os *outsiders* (entram, pela primeira vez, no mercado de trabalho), iniciam a carreira sobretudo com contratos a termo. Espanha é considerada a “*Family-oriented Welfare State*”, em que o apoio vem fundamentalmente da família e relações pessoais, principalmente ao nível do primeiro emprego e emprego feminino. Para Giret (2000), podemos ainda falar em três tipos de trabalhadores: *Insiders*, *Outsiders* e *Entrants*.

desemprego não exclui ninguém), no início de carreira, são baixos, afectam sobretudo o estatuto de entrada e limitam as mudanças no início da vida activa, sobretudo na sua dispersão, temporalidade e força de trabalho.

Os países da Europa do Sul são, assim, distintivos nas suas características de mercado face aos restantes países europeus, verificando-se que apresentam uma baixa influência das qualificações no mercado de exclusão; conseqüentemente, as diferenças nos índices de mobilidade e os efeitos educacionais no desemprego são os factores distintivos deste grupo de países. Assim, tendo presente Marsden (1989), o sistema do sul da Europa combina elementos presentes nos mercados internos (influência da experiência no desemprego) e nos profissionais (diferenças no retorno da educação, pouca mobilidade no mercado de entrada e inexistência da influência da educação no desemprego), a que Gangl *et al* (2006) acrescenta as diferenças educacionais na fixação, a não existência de efeitos educacionais no desemprego e os baixos níveis de mobilidade no mercado de entrada, aproximando-os ainda mais dos mercados profissionais.

Face às mutações que se têm verificado a nível da transição para o trabalho, sobretudo no que respeita aos mais qualificados, e tendo presente esta realidade, não é de estranhar o surgimento de reestruturações conceptuais que procuram aproximar-se de uma realidade laboral cada vez mais fluída e instável. É nesta perspectiva que se pode incluir o contributo de Gazier (2002; 2005a), que avança com o conceito de mercado transicional⁹⁶, afirmando que este é mais uma vertente de análise, mais um procedimento que uma política, sobretudo face ao desenvolvimento da relatividade de novos objectivos de negociação e coordenação do trabalho (ex: legislação dos direitos da mobilidade). São definidos “(...) *comme l'aménagement systématique et négocié des transitions, ces dernières correspondant à l'ensemble des mobilités (...)*” (Gazier, 2005a: 302).

Estes mercados estão relacionados com a instrumentalização dos trabalhadores que usufruem das políticas de emprego e que correm o risco de só temporariamente estarem reintegrados pelas empresas em postos precário. A utilização das políticas activas de emprego pode potenciar um crescimento dos direitos e opções à disposição dos assalariados e constituir o centro de um novo modelo social, alternativo ao liberal, elaborado, como podemos verificar, por exemplo, em Giddens (199).

⁹⁶ O objectivo da nossa abordagem sobre os mercados transicionais de trabalho é efectivamente identificar uma nova e alargada base de força de trabalho estabilizada, de forma a minimizar o aumento da distância entre mais competentes e menos competentes. Para Gazier (2002; 2005), este conceito de mercados transicionais procura construir bases colectivas de uma gestão de carreiras pelos interesses em causa, sugere, com efeito, que uma pesquisa de oportunidades de emprego ou posições temporárias remuneradas pode colocar em evidência e gerar, a nível regional, o encruzilhar de trajectórias, melhorando o funcionamento do mercado de trabalho e tornando-o menos segmentado, reduzindo as clivagens entre bons e maus empregos. A anterior forma de estabilização dos trabalhadores (mercados internos potenciam carreiras) demonstrou-se demasiado estreita e frágil, sendo necessário completá-la com balizas legais, que se apliquem também ao exterior da empresa, situação só materializada em direitos transicionais, segundo Supiat (1996).

Este novo modelo social-democrático renovado procura não somente equipar as pessoas para o mercado, mas também equipar o mercado para as pessoas. Trata-se de completar a protecção social clássica (Estado Providência) com novos direitos. Desta forma, na sistematização dos novos ajustamentos de mercado⁹⁷, “(...) *les Marchés Transitionnelles du Travail consistent d’abord en réaménagement des mesures existantes, et prennent appui sur les avantages des cofinancements compris en provenance de travailleur bénéficiaire de la transition (...)*” (Gazier, 2005a: 305).

As críticas apontadas por Gazier (2002; 2005) a esta abordagem situam-se a dois níveis, é sugerido que estes mercados são ineficientes ou/e muito dispendiosos, ao nível de instrumentos de coordenação e que podem desenvolver uma segunda classe de mercado de trabalho (materializada nos contratos a termo e nos baixos salários). As suas vantagens, porém, são diversas, já que permitem instituir novas equipas de trabalho e limitar necessidades de competências, melhorar oportunidades de mobilidade no mercado externo, estando mais ligados à ocupação que à empresa. Permitem ainda a concentração de programas de formação, ao potenciar a instituição de uma nova cultura de risco, novos usos a nível sindical, além de aumentarem a sua coordenação regional e os incentivos à mobilidade regional.

Por outro lado, podem potenciar, se reduzirmos a segmentação do mercado de trabalho à perspectiva de aumentar ou restaurar competição e aumentar a eficiência e a igualdade, a descontinuidade das carreiras, construídas fora de sequências e projectos pessoais, com um período de reeducação e reorientação. Consequentemente, a empregabilidade depende mais da qualidade e diversidade das histórias laborais individuais e da reputação do capital social e da adaptabilidade do que das tradicionais competências e qualificações.

Os mercados transicionais de trabalho vão funcionar, assim, como sub-mercados para emprego temporário e outras actividades, oferecendo diferentes combinações de preços, quantidade e qualidade de percursos transicionais negociados. Como eles são organizados colectivamente e introduzem novas fontes de concentração e novas posições, permitem a materialização de um suplemento de instrumentos estabilizadores, a nível dos mercados internos e profissionais. Contudo, a interdependência com as outras políticas de intervenção no mercado de trabalho é importante, sobretudo ao nível da criação de emprego e do crescimento económico, para além de o ser igualmente a nível da legislação laboral e dos direitos dos trabalhadores.

Consequentemente, surgem novos contributos conceptuais⁹⁸ que reflectem as novas condições socioeconómicas que enquadram o mercado laboral. Germe (2001) fala em mercado de

⁹⁷ Para Gazier (2005) existem, assim, dois tipos de mercados transicionais de trabalho: o de antecipação/combate dos efeitos indesejáveis do processo de ajustamento e sistematização do esforço de “treino” (modelo Anglo-saxónico); e o modelo estruturado e negociado, que procura melhorar o *ex-ante* do que é necessário ao nível do mercado (modelo alemão).

⁹⁸ Bureau e Marchal (2005), por sua vez, referem-se aos mercados *Balkanisés*, constituídos pelos mercados profissionais, locais e internos. As regras institucionais podem ser elaboradas pelas organizações de

diplomados para caracterizar a instabilidade dos processos de transição ao trabalho por parte dos jovens, acompanhados por uma forte mobilidade profissional, no decorrer da vida activa. Este mercado é apelidado, por Marsden (1989), de mercado ocasional, onde existe uma valorização da mobilidade externa, assente em promoções mais frequentes que emergem sobretudo para os mais qualificados. Aqui, a formação assegura, progressivamente, uma forma de transversalidade sobre o mercado de trabalho, facilitando o acesso aos mercados profissionais.

Henni (2005) refere-se, por sua vez, ao mercado oculto, afirmando que este representa, muitas vezes, parte significativa dos empregos disponíveis, sobretudo para os mais jovens. Gambier e Vernières (1991), bem como Bills (2004), falam mesmo em mercado dos jovens, para caracterizar certos segmentos que estão limitados primariamente aos jovens trabalhadores (aqui, o protótipo de empregos é constituído por estabelecimentos de *fast-food*, *baby-sitting*; no entanto, mesmo nestes segmentos desestruturados, os trabalhadores mais velhos competem directamente com os mais jovens, face à penúria de emprego). Por sua vez, Theicher (2002) fala em mercado de trabalho de licenciados.

Estes contornos conceptuais comprovam a intensificação analítica sobre a transição para o trabalho, procurando aumentar a proximidade teórica à realidade social, comprovando a efectiva complexidade do processo de acesso ao emprego para os mais jovens, mesmos os que possuem um diploma de índole superior. O facto é que a acção individual é cada vez mais decisória neste processo de transição para o trabalho, reflectindo, para Gangl (2006), os processos de mercado, as decisões individuais e o valor dos recursos adquiridos, apesar das condições de acesso ao mercado continuarem a deter um papel central.

A pertinência da abordagem destas teorias encontra-se ligada à necessidade de monitorizar a crescente mutabilidade do mercado de trabalho, bem como ao surgimento de novas estruturas laborais, que absorvem uma crescente mão-de-obra diplomada, originando, invariavelmente, descontinuidades evidentes entre formação académica detida e emprego exercido. Assim a evolução do mercado de trabalho, bem como a posição dos jovens diplomados perante o mesmo, face aos novos desafios laborais e concorrenciais, justificam, de sobremaneira, a sua referência de forma a permitir uma aproximação a uma realidade laboral em constante movimento.

1.2 - MERCADO DE TRABALHO NACIONAL E PARTICULARIDADES REGIONAIS

As diferentes realidades económicas culturais e legais que enquadram os diferentes países, apesar do movimento de globalização, bem como as novas contingências de oferta formativa e

empregadores, políticas de emprego ou de empresa, sindicatos ou independentes, convenções colectivas, etc. Tudo é regido por leis, regulamentos e convenções. Para estes autores, dois tipos de equipamentos são necessários ao funcionamento dos mercados: os dispositivos de avaliação e os de promessa (a importância do estatuto de instituição de ensino superior revela-se aqui, uma vez que a sua credibilidade pode ser fulcral para o processo).

realidades laborais, alteram funcionamentos, configurações e disposições do mercado de trabalho. Iannelli e Soro-Bonmati (2006) referem que a entrada no mercado de trabalho continua a ser orientada pela posse de educação específica ou qualificação formativa, mas, face à complexidade da realidade, sobretudo no que respeita ao aumento de desemprego, existe uma evidência inconclusiva de retorno ocupacional dos níveis educativos mais altos.

A formação informal e a relação desestruturada entre educação e mercado de trabalho é um facto, verificando-se uma predominância de actividade económica informal e uma limitada protecção dos jovens, o que potencia a participação familiar no processo de transição para o trabalho.

A questão geográfica revela-se, neste contexto, um elemento particularmente pertinente, isto porque quando, na região⁹⁹, a dificuldade em aceder ao emprego é elevada, a tendência para a aceitar o primeiro emprego é maior.

Assim, a questão temporal e o acesso à informação sobre o emprego são aspectos centrais, tendo presente que “(...) *los jóvenes acceden por primera vez al mercado de trabajo, disponen de una información insuficiente no sólo de las oportunidades de empleo disponibles, sino también de la validez de sus conocimientos y aptitudes para desempeñar un puesto de trabajo.*” (Santos, 1991: 98).

Tendo presente que para Béduwé e Giret (2004) a dimensão do espaço urbano influencia directamente a probabilidade de trabalhar, procuramos de seguida caracterizar o mercado de trabalho nacional, tendo presente que o contexto cultural e geográfico é central na percepção das suas características e particularidades. Existem em Portugal profundas dicotomias económicas, sociais e culturais entre as diferentes regiões, sobretudo entre o litoral e o interior, como podemos comprovar em Barreto (1996) e Veiga (2005).

Estas dicotomias apresentam-se assim como características estruturais importantes a nível nacional, assistindo-se, nas últimas décadas, a um movimento de litoralização geográfica evidente e de concentração urbana. Tendo presente o contexto geográfico que enquadra a presente análise, torna-se fulcral caracterizar economicamente a região.

Na Região Centro do país, o litoral apresenta-se como o mais populoso e urbanizado, situando-se aí três dos pólos urbanos mais importantes (Coimbra, Leiria e Aveiro), verificando-se que a

⁹⁹ Esta questão pode ser relacionada com a pertinência analítica dos mercados locais. Segundo Gambier e Vernières (1991), o espaço representa um factor fundamental, na análise desta questão. Assim, questões ligadas à mobilidade de oferta de trabalho, à transparência do processo (diferenças regionais no acesso informação) e à homogeneidade do trabalho (desigualdade de oferta a nível geográfico) têm que ser acrescentadas a esta análise. O conceito de mercado local deve ser equacionado nesta perspectiva. Couppié e Mansuy, (2006) acrescentam ainda que o contexto geográfico possui a nível micro, importância para a vida individual e ao nível da educação/formação (habilidades de trabalho, competências e capacidades); a nível macro, refere-se, sobretudo, à relação sistema educativo e mercado de trabalho. Esta questão tem particular importância tendo presente o contexto geográfico que envolve a nossa vertente empírica.

cidade de Viseu, mais interior, apresenta um dinamismo demográfico que comprova a tendência para a concentração urbana e a desertificação das regiões rurais do interior¹⁰⁰.

Neste contexto, a cidade de Viseu apresenta-se com uma centralidade geográfica evidente na perspectiva nacional, e a sua média dimensão confere-lhe posição estratégica relevante no desenvolvimento do território circundante, como refere Gaspar (1994).

A década de 80, na região, ficou marcada pelo crescimento industrial de uma economia local até aí resumida ao sector primário (agricultura de subsistência) e terciário (comércio e serviços). A multiplicação de empresas registadas, a partir desta década, beneficiou do aumento demográfico, também potenciado pelo regresso das ex-colónias, criando emprego na região. Se a isto juntarmos uma diminuição dos movimentos de emigração e mesmo o regresso de muitos destes emigrantes, complementamos o contexto de aumento demográfico registado.

A integração europeia e o consequente investimento em infra-estruturas de mobilidade geográfica (saliente-se as rodoviárias) potenciam este movimento, ajudando à internacionalização de muitas das empresas da região. Contudo, o norte do Distrito de Viseu apresenta-se, ainda hoje, limitado em termos de acessibilidades e, consequentemente, em termos económicos, com a preponderância do sector primário.

Por seu lado, o centro e o sul, mais favorecidos em termos de acessibilidades rodoviárias e ferroviárias, são, consequentemente, as regiões onde a indústria desempenha um papel mais importante. No entanto, porque faz ponte entre regiões desenvolvidas do litoral e as limítrofes do interior, apresenta, igualmente, outras dualidades. Assim, e tendo presente Lopes (2005), o nível de desenvolvimento industrial da região é fraco, predominando, na actividade económica, os sectores primário e terciário. Os serviços constituem, assim, o ramo económico mais representativo da região.

Tendo presente dados do INE (1991, 2001), a região centro caracteriza-se economicamente por apresentar dinâmicas de criação de emprego nos sectores secundário e terciário, associadas a um declínio do sector primário. Sendo os preços dos terrenos simbólicos e dotados, muitas vezes, de infra-estruturas, assiste-se a um incremento de empresas nas áreas industriais e de construção e finalmente a uma diversificação em termos de sectores de actividade e especialização em indústrias de transformação (confecções, metalomecânica, indústria automóvel e componentes, produtos para o lar e produtos alimentares são os mais representativos e com exportação).

¹⁰⁰ Segundo o INE (2001), este núcleo urbano tem-se vindo a instituir como um pólo de atracção efectivo para a população do interior do distrito. A região Dão-Lafões ocupa uma área de 3484 Km², possui uma média de 82,2 habitantes. Entre 1991-2001 aumentou 1,4%, devido sobretudo ao crescimento do concelho de Viseu em 11,8%, ao contrário do movimento de contracção verificado nos restantes concelhos (denotando uma concentração óbvia e evidente no núcleo urbano mais representativo da região, movimento comum à maior parte das regiões do interior do país e que confirma movimentos de urbanização). Esta região é servida por duas vias rodoviárias importantes (IP3 e A25), que permitem a ligação entre o litoral do país e Espanha, ligando, igualmente, os grandes centros urbanos da região centro, Coimbra, Aveiro, Guarda e Viseu.

Apesar disso, o tecido empresarial é diversificado, possuindo empresas com elevados níveis de competitividade, mas globalmente pouco evoluído tecnicamente e com características de pequena e média dimensão. A produtividade da região, tendo presente os dados do INE (2006c; 2008g), tem-se revelado inferior à média nacional.

Em termos globais, as actividades económicas dominantes no distrito de Viseu, tendo em conta o emprego que proporcionam, situam-se na indústria têxtil, na indústria da madeira e da cortiça e na indústria alimentar, bebidas e tabaco.

São dignos de destaque os casos pontuais da indústria automóvel (Mangualde) e da indústria metalúrgica de base de produtos metálicos (Tondela e Viseu)¹⁰¹. Nos Serviços, destaque para o Turismo¹⁰², alicerçado na exploração de um rico património histórico e monumental e também nas potencialidades termais (ex: São Pedro do Sul). No sector primário, salientam-se a avicultura, a produção de vinho e a floresta. Confirma-se a contracção do sector primário, onde se continuam a salientar as explorações de cariz familiar. Contudo, segundo INE (2009), os fracos níveis de formação das pessoas a nível regional podem constituir limitações ao crescimento e desenvolvimento¹⁰³. No ano lectivo de 1995/96 a taxa de escolarização do ensino superior em Portugal é de 15,9%, passando em 2007/08 para 28,1%, na região centro, a taxa é actualmente de 19,2%.

Quadro 3.1 - População empregada segundo o sector de actividade a nível nacional e regional

| | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nacional | 4738 800 | 4825 200 | 5020 900 | 5098 400 | 5137 300 | 5118 00 | 5122 800 | 5122 600 | 5159 500 | 5169 700 | 5197 800 |
| Sector primário | 639 400 | 613 200 | 635 400 | 652 600 | 636 900 | 642 100 | 618 100 | 606 200 | 603 800 | 601 400 | 595 600 |
| Sector secundário | 1694 700 | 1694 400 | 1733 700 | 1728 800 | 1727 800 | 1652 800 | 1592 600 | 1566 600 | 1577 200 | 1577 800 | 1520 800 |
| Sector terciário | 2404 600 | 2516 600 | 2651 700 | 2730 300 | 2727 100 | 2823 100 | 2908 600 | 2949 800 | 2978 400 | 2990 500 | 3081 400 |
| Região Centro (milhares) | | | | | | | | | | | |
| Sector primário | a) | 256 700 | 269 400 | 279 500 | 271 300 | 310 100 | 293 700 | 281 900 | 287 700 | 288 500 | 281 800 |
| Sector secundário | a) | 292 900 | 316 400 | 307 900 | 310 800 | 400 400 | 388 500 | 385 800 | 387 800 | 403 300 | 391 100 |
| Sector terciário | a) | 407 800 | 410 200 | 413 500 | 426 800 | 574 900 | 595 400 | 606 200 | 610 100 | 602 700 | 619 700 |

Fonte: INE; a) Não disponível

¹⁰¹ “Todos nós sabemos que, aqui, a nossa zona não é uma zona de indústria abundante, infelizmente, de resto as clássicas: a Citroën, na zona de Mangualde. Ao lado, também temos uma grande empresa, que é a Madivéria, temos uma do grupo Sonae de aglomerados de madeira, em Mangualde, e temos, na zona de Viseu, um grande grupo, a Visabeira, e a Martifer, que já é um grupo com alguma dimensão. Obviamente que não nos poderemos comparar a um Porto a uma Lisboa.” (ENTRV G).

¹⁰² “(...) a Visabeira é o monopólio que toda a gente conhece (...) a região em si não quer apostar (...) apostar demasiado nas actividades de verão, quando há concentração de turistas e depois esquecem-se. Há algumas empresas lúdicas que trabalham em eventos pontuais.” (ENTRV A).

¹⁰³ “Em Viseu, e arrisco-me a dizer no distrito, não temos mercado para nós. Portanto, o que nós temos aqui são pequenas empresas, micro-empresas (...) alguém sai do meu curso com alguma ambição só as encontra em Lisboa e no Porto, eu encontrei em Coimbra (...)” (ENTRV I).

A primeira ilação que podemos retirar da análise do quadro 3.1 é a de que se verifica um aumento do número de empregados a nível nacional no período entre 1998-2008, embora se assuma que “(...) *uma parte significativa do crescimento do volume de emprego neste período recente parece fazer-se em boa medida à custa da mobilização de formas e modalidades de trabalho que se distanciam do modelo «típico» das sociedades ocidentais (...) a relação salarial do tipo fordista, baseada no trabalho por conta de outrem com contrato permanente e com um conjunto de direitos e deveres fortemente regulados pelo Estado.*” (Freire et al, 2000: 29).

Verifica-se uma redução da importância do sector primário e secundário em contraponto com o sector terciário, que revela tendência crescente nos últimos 10 anos.

A nível regional, contudo, verifica-se movimentos inversos, que reflectem o nível de desenvolvimento local e exterioriza as características económicas da região centro. Assim, o sector primário e o secundário não diminuem a sua representatividade, apesar de não os podermos comparar à evolução do sector terciário, que apresenta os índices mais elevados.

Estes dados comprovam o referido anteriormente: o sector dos serviços tem revelado nos últimos anos crescimentos em volume em média superiores aos restantes sectores económicos da economia, reflexo de uma alteração considerável da sua composição. Paralelamente, verifica-se que o sector primário, apesar de tudo, continua a assegurar 25% do emprego, representando o sector terciário e secundário, respectivamente, 40% e 30% da população empregada.

A desagregação do emprego por sector de actividade é reveladora da forte concentração do mesmo no sector dos serviços e do papel deste na manutenção dos elevados níveis de crescimento do emprego verificados entre 1998 e 2001. Esta variação representa um crescimento médio anual de 2,8%, bastante superior aos 1,6% verificados no total do emprego. Crescendo, anualmente a uma média de 0,4%, o emprego na “Indústria, Construção, Energia e Água”, em 2001, representa 34% do total do emprego. Neste período, o decréscimo do emprego na “Indústria Transformadora” foi mais que compensado pelo crescimento verificado na “Construção”. O emprego na “Agricultura, Silvicultura e Pesca”, após o declínio em 1999 (- 4,4%), apresentou variações sempre positivas (2,4% em 2000 e 1,8% em 2001); este crescimento não foi, contudo, suficiente para recuperar o valor observado em 1998. Saliente-se ainda que, em 2001, os “Serviços” absorviam mais de 60% do emprego feminino, enquanto a “Indústria, Construção, Energia e Água” pouco mais de 20%.

A evolução económica favorável verificada entre 1998 e 2008, possibilitou o forte crescimento do emprego, segundo o INE (2009), isto deve-se ao facto de, a partir de 2001, se assistir em Portugal a uma escalada dos índices de actividade. Não se pode deixar, contudo, de associar este aumento da taxa de actividade ao aumento da população feminina no mercado de trabalho (Almeida, 2007), ao adiamento da entrada na reforma, à dinâmica dos fluxos migratórios e ao incremento da qualificação na força de trabalho, apesar da proporção de activos com nível de escolaridade correspondente ao ensino superior continuar relativamente baixa, situando-se em

14,8% em 2008. Em Portugal, até 1970, apesar do atraso significativo em diversos aspectos políticos, económicos e sociais, o desemprego é pouco representativo, sendo constituído essencialmente, segundo Barreto (1996), por população em sub-emprego (actividades pouco produtivas).

Com o espoletar da crise a nível mundial, verifica-se um aumento significativo da taxa de desemprego, alicerçada nos movimentos demográficos que caracterizam o país, neste mesmo período. Convém não esquecer que após décadas de emigração e face à crise económica e às profundas mutações políticas em Portugal se verificou um extenso movimento de retorno dos emigrantes e das ex-colónias, face à queda do último império colonial. Este movimento intensificou-se a partir de 1986, data da integração na actual União Europeia, potenciando a imigração originária fundamentalmente dos PALOP'S, mas que, correntemente, ganha novas características com a imigração do leste da Europa. Apesar deste aumento da população activa, Portugal apresenta taxas de desemprego persistentemente baixas e próximas das verificáveis nos restantes países da União Europeia, que se pode explicar devido a um aumento da flexibilidade do mercado de trabalho em Portugal; *“(...) o ajustamento fez-se entre nós pela baixa dos salários reais do que pelo aumento do desemprego.”* (Barreto, 1996: 310). Consequentemente, como afirma Rodrigues (1988), esta situação apesar de não permitir a não extensão das taxas efectivas de desemprego em Portugal; não significou, no entanto, de uma forma objectiva, uma melhoria efectiva da qualidade do emprego.

Assim, até ao ano 2000, o nosso país apresenta, segundo Silva (2002), taxas de desemprego persistentemente baixas e taxas de emprego acima da média europeia, sendo mesmo das mais altas, quando considerado o emprego feminino a tempo inteiro. Este movimento é explicado pelos níveis baixos de produtividade, juntamente com os baixos salários, baixas qualificações e nível reduzido da protecção no desemprego, que criam um contexto propício para altos níveis de emprego e baixos níveis de desemprego. Kóvacs (2002) defende que, na prática, o aumento do emprego só decorrerá no sector quaternário (informação e comunicação), sobretudo nos sectores de informação, actividades de investigação/desenvolvimento, educação, saúde e actividades recreativas.

Consequentemente, a sociedade da informação tem originado, progressivamente, uma extinção do emprego agrícola, o declínio do emprego na indústria transformadora, o aumento dos serviços às empresas (comerciais e sociais), o aumento rápido das profissões de topo e a revalorização das estruturas das profissões (qualificação superior e nível de instrução aumentam). Não se tem verificado em Portugal, nos últimos anos, uma grande taxa de variação percentual do desemprego, constituindo as situações de desemprego de longa duração e juvenil, os problemas mais preocupantes da região, apesar de a região apresentar baixos níveis de produtividade, reflexo do subdesenvolvimento de muitas das suas actividades económicas. Contudo, a baixa taxa de

desemprego observada acontece sobretudo nos sectores de actividades económicas tradicionais com características de subsistência (caso da agricultura).

Quadro 3.2 - Taxa de desemprego e diplomados desempregados inscritos no Centro de Emprego a nível nacional e regional

| Desemprego | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|--|------|------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Taxa de desemprego na UE | 8,7% | 8,5% | 8,9% | 9% | 9,1% | 8,8% | 8,1% | 7,1% | 7% |
| Taxa de desemprego em Portugal | 3,9% | 4% | 5% | 6,3% | 6,7% | 7,6% | 7,7% | 8% | 7,6% |
| Taxa de desemprego na Região Centro | 2,2% | 2,8% | 3,1% | 3,6% | 4,3% | 5,2% | 5,5% | 5,7% | 5,4% |
| Volume de desempregados registados do Concelho de Viseu (<i>n</i>) | a) | a) | a) | a) | 5016 | 5078 | 5055 | 5085 | 4721 |
| Desemprego dos Diplomados do Ensino Superior * | | | | | | | | | |
| Taxa de desemprego | 3,1 | 3,4 | 4,9 | 6 | 5,3 | 6,3 | 6,3 | 7,5 | 6,9 |
| Diplomados desempregados a nível nacional | a) | 7,1% | 7,9% | 8,8% | 7,5% | 8,8% | 9,4% | 10,3% | 9,2% |
| Diplomados desempregados na região centro (<i>n</i>) | a) | a) | a) | a) | 6 848 | 6 945 | 8 159 | 8 644 | 8 347 |
| Diplomados desempregados no Concelho de Viseu (<i>n</i>) | a) | a) | a) | a) | 783 | 703 | 785 | 878 | 817 |
| Diplomados inscritos no CE a nível nacional (<i>n</i>) | a) | a) | 20882** | 29123 | 39509 | 37115 | 43197 | 42747 | 39399 |
| Diplomados inscritos no CE na região centro ** (<i>n</i>) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | a) | 6660 | 8115 |
| Diplomados inscritos no CE do ES Público Universitário (<i>n</i>) | b) | b) | b) | b) | b) | b) | 924 | 1 589 | 2 552 |
| Diplomados inscritos no CE do ES Público Politécnico (<i>n</i>) | b) | b) | b) | b) | b) | b) | 674 | 1 322 | 3 011 |

Fonte: INE, IEFP, GPEARI (2009); Legenda: a) não disponível; b) De 1999-2005 - 3 634 inscritos (E.S. Universitário) 2 022 inscritos (E.S. Politécnico); * em Janeiro de cada ano civil; ** em Junho de cada ano civil.

A taxa de desemprego em Portugal aproximou-se nos últimos anos da média europeia. Em 2000 representava menos de metade da média da União Europeia e desde 2007 que se aproxima das taxas verificadas nos congéneres europeus, mesmo se em 2008 este diferencial se tenha estreitado (em termos de emprego, neste ano de 2008 a proporção de empregados com curso superior em Portugal é de 17,4%, para 27,3% verificável na UE, em 2005 são de 15,9% para 26,1%, e em 2000 de 11,8% para 23,6%, pela mesma ordem)¹⁰⁴.

A nível nacional e no que respeita aos níveis de desemprego verifica-se que a zona centro do país sempre apresentou valores abaixo da média nacional, em média com menos 2% de desempregados, como podemos observar no quadro 3.2. A nível regional verificamos que o concelho de Viseu, tem desde 2004, apresentado valores no número de desempregados que se têm situado nos 5 000 indivíduos inscritos no Centro de Emprego, sem grande variação até 2008.

¹⁰⁴ Situação económica deteriorou-se, no período que precede o enquadramento temporal da presente análise, sobretudo o aumento do desemprego que se aproximou dos 10%, o que pode levantar a questão de um extremar da situação de precariedade laboral face às tendências verificadas presentemente.

O quadro 3.2 demonstra a contemporaneidade do problema do desemprego dos diplomados em Portugal, comprovado com a limitação de dados disponíveis, assim, somente a partir de 2006 existe regularidade analítica oficial sobre este fenómeno, que tem denotado tendência crescente particularmente visível em 2008. Em termos de emprego, neste ano de 2008, a proporção de empregados com curso superior em Portugal é de 17,4%, para 27,3% verificável na UE, o que significa uma subida face aos dados dos anos anteriores (2005 são de 15,9% para 26,1% e em 2000 de 11,8% para 23,6%, pela mesma ordem).

O aumento dos diplomados desempregados reflecte o problema da transição para o trabalho e, paralelamente, comprova a expansão do ensino superior a nível nacional e regional. Verifica-se que o concelho de Viseu apresenta uma taxa de diplomados desempregados a nível da regional de 10%, e de 15,5% face aos índices nacionais, comprovando dados anteriores onde se constata que este concelho não é o que mais contribui para o desemprego registado em toda a região centro. Este movimento é comprovado pelo volume de inscritos nos Centros de Emprego de onde se destaca o facto de se assistir a uma alteração tendo presente o tipo de ensino superior frequentado. Verifica-se que em 2008 os diplomados inscritos passam a ser, sobretudo, do ensino superior politécnico.

Contudo, o caso nacional apresenta-se como paradoxal, já que tem uma das forças de trabalho menos qualificadas da Europa e elevado nível de desemprego por parte dos mais qualificados, exteriorizando fragilidades estruturais¹⁰⁵ perceptíveis ao nível dos baixos níveis de escolaridade, na importância do desemprego de longa duração, na dificuldade de (re)inserção das jovens mulheres, dos idosos e deficientes e no tecido empresarial, constituído maioritariamente por pequenas e médias empresas e por sistemas produtivos suportados por mão-de-obra barata e desqualificada, segundo a DGEEP/MTSS (2006a).

Segundo dados do GPEAR (2009), a população com habilitação superior inscrita nos Centros de Emprego em Junho de 2009 caracteriza-se genericamente por ser maioritariamente feminina (66%), estar particularmente representada na região Norte (39%), maioritariamente inscrita há menos de um ano (75%) e ser jovem (68% têm menos de 35 anos). Esta população apresenta assim, por comparação à restante população inscrita, especificidades que se enquadram numa lógica de transição para o trabalho, já que 75% dos inscritos com habilitação superior procuram emprego há menos de um ano, dos quais 27% o primeiro emprego. Estes indicadores são reforçados pelo facto de a maior destes diplomados que procuram emprego (primeiro emprego ou novo), ter concluído o seu curso recentemente (50% entre 2005 e 2009). Quanto ao tipo de ensino

¹⁰⁵ Para termos uma explicação genérica da situação portuguesa, há que considerar o papel das actividades económicas trabalho - intensivas (sendo os casos paradigmáticos o desenvolvimento da construção civil e obras públicas depois da adesão à União Europeia e consequente usufruto do Fundo de Desenvolvimento Regional), o papel do Fundo Social Europeu no apoio a políticas activas de emprego, o crescimento rápido do sector dos serviços (nomeadamente em actividades que requerem mão-de-obra barata e pouco qualificada, maioritariamente feminina) e o papel decisivo do ajustamento via salários e não do desemprego em períodos recessivos.

superior, 63% dos inscritos são do ensino público e 37% do ensino privado, mantendo-se uma tendência sensivelmente idêntica à observada entre 1998-1999 e 2007-2008 (68% de diplomados no ensino público e 32% de diplomados no ensino privado). Destes, 36% situam-se no ensino politécnico e 64% no ensino universitário, o que revela uma contribuição relativa maior do ensino universitário para as inscrições nos centros de emprego, já que os diplomados do ensino politécnico, entre 1998-1999 e 2007-2008, representam 47% do total de diplomados contra 53% no ensino universitário¹⁰⁶.

Esta situação é explicada pelo maior número de alunos e pelo conseqüente maior número de diplomados que saem das universidades anualmente, o que traduz as dificuldades acrescidas, por parte dos jovens diplomados, de acederem ao emprego, o que reflecte uma oferta crescente de mão-de-obra escolarizada e uma evidente incapacidade do mercado de trabalho a absorver. Isto implica uma desvalorização dos diplomas e um movimento de sobre-educação, face à diminuta oferta de trabalho qualificado e conseqüentemente à necessidade dos jovens de aceitarem as oportunidades de emprego existentes e não as desejáveis.

Esta realidade denota que apesar do aumento de qualificações académicas, sobretudo das novas gerações, o fenómeno do desemprego ganhou novas particularidades e dimensões, movimento enquadrado num novo contexto socioeconómico afectando novos públicos, já não invariavelmente desqualificados, mas sim e de uma forma crescente diplomados do ensino superior, que evidenciam dificuldades no acesso ao emprego, principalmente quando está em causa uma actividade profissional que se enquadre na área de formação académica entretanto obtida¹⁰⁷. Tendo presente esta representatividade crescente dos diplomados nas taxas de desemprego a nível nacional, a regulamentação estatal, sobretudo no apoio ao primeiro emprego, revela-se cada vez mais decisiva no apoio à transição para a vida activa.

Resta-nos, conseqüentemente, reflectir sobre o enquadramento legal da actuação estatal a este nível.

¹⁰⁶ Por áreas de estudo, destacam-se as “Ciências empresariais”, “Ciências sociais e do comportamento” e “Engenharia e técnicas afins” com, respectivamente: 20%, 13%, e 9% do total de inscritos. Estas três áreas, que no total perfazem cerca de 42% dos inscritos nos centros de emprego com habilitação superior, correspondem, no entanto, a apenas cerca de 33% dos diplomados entre os anos lectivos de 1998-1999 e de 2007-2008 (“Ciências empresariais” : 16%, “Engenharia e técnicas afins” : 9% e “Ciências sociais e do comportamento” : 8%), segundo o GPEARI (2009).

¹⁰⁷ Gangl (2006) demonstra que o sistema sul europeu possui rigidez ao nível dos mercados de trabalho dos jovens, devido à regulação da protecção de emprego e dos parâmetros de mobilidade de carreiras; apresenta flexibilidade baixa neste mercado de jovens; qualificações elevadas não influenciam profundamente a taxa de desemprego; taxa de desemprego mais elevada no terceiro ciclo e ensino superior do que nos trabalhos desqualificados, “*lower level employment*” (20% em Portugal) nas novas entradas. Contudo, em Portugal, a percentagem de entradas no trabalho profissional é de 63% para os diplomados do ensino superior. Couppié e Mansuy (2004) avançam que, na realidade portuguesa o facto de se ser diplomado aumenta a probabilidade de aceder ao emprego, mas o risco de *déclassement* é maior para os diplomados e a relação formação e emprego é das mais baixas da Europa (existindo uma grande dispersão sectorial).

2 - SISTEMAS DE PROTECÇÃO ESTATAL: MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO

Tendo presente a análise conceptual anterior onde se caracterizam os mercados laborais, salientando os contornos caracterizadores da posição nacional, importa reflectir sobre as políticas institucionais de apoio ao emprego. Para isso urge circunscrever as dimensões e os actores envolvidos, efectivamente, no processo de transição profissional e analisar os contextos de empregabilidade por parte dos diplomados do ensino superior, sobretudo no que diz respeito ao movimento de acesso ao primeiro emprego, enquadrados nas políticas de apoio ao emprego, de forma a enquadrar o caso nacional no panorama europeu. Relativamente aos tipos e modelos de sistemas de protecção estatais, interessa-nos particularmente evidenciar as medidas de apoio aos jovens diplomados.

Em todas as sociedades podemos observar controvérsias à volta da conotação de educação e o seu papel instrumental para assegurar o feito económico individual e social, como podemos observar em Teichler (2007). Face a isto, é compreensível o seu controlo estatal, que funciona, segundo Amaral e Teixeira (2000), como instrumento de modernização social e de promoção da mobilidade social. Contudo, desenvolvimentos recentes na administração e nas finanças públicas estimularam a emergência de um contexto diferente de intervenção pública, com consequências efectivas na relação entre estado e ensino superior. Pressionados pelo crescimento económico, pela abertura das fronteiras e pela expansão deste nível de ensino, os governos procuram formas de redefinir o papel financeiro, administrativo e político deste nível de ensino, tendo presente os novos desafios face ao processo educativo.

O facto é que, com a crise do emprego, a nível estatutário, de estabilidade, duração do contrato, protecção social e imagem que é veiculada para a sociedade, surge a ideia de emprego transitório, instável, inseguro, assistindo-se a uma perda de significado das relações colectivas de trabalho, ao nível do sindicalismo e concertação social.

Os problemas da transição do ensino superior para o trabalho foram, inicialmente, associados ao movimento de desemprego crescente, também, ao nível da população mais escolarizada¹⁰⁸. Mas, atendendo a Lefresne (2003), esta dificuldade crescente de acesso ao mercado de trabalho pode ser considerada como um movimento cíclico, paralelo às crises económicas (o emprego dos jovens reage mais rapidamente do que o emprego dos adultos, sendo o desemprego explicado por questões conjunturais, contrapondo-se à perspectiva estrutural que deriva essencialmente do

¹⁰⁸ Couppié e Mansuy (2006) referem-se aos países com maior percentagem de desemprego de transição, mais intenso, no sul da Europa (excepção de Portugal). Assim, os países do sul apresentam: maior percentagem de desemprego entre os 18-30 anos, relação entre formação e emprego reduzida, aumento do emprego é fraco até à idade dos 30 anos e a inactividade não está relacionada com formação tendo tendência para ser alta e aumentar. Destes países, Portugal possui a mais elevada taxa de participação no emprego de população jovem (menos desemprego e menos inactividade).

processo de evolução produtiva, consequência da inovação tecnológica, da expansão do sistema de ensino e dos movimentos de reestruturação económica).

Assim, os jovens ocupam uma posição onde se encontram mais propensos ao desemprego¹⁰⁹ (saliente-se, sobretudo, a questão da falta de experiência profissional), mas, por outro lado, possuem um forte nível de empregabilidade (maior adaptabilidade, capacidade de aprendizagem e maior mobilidade geográfica), ocupando, desta forma, uma posição muito particular no mercado de trabalho, marcada, não raras vezes, pela sua inexperiência e situação de procura de emprego¹¹⁰. Consequentemente, os jovens muitas vezes têm que aceitar empregos para os quais se encontram sobrequalificados. As entidades empregadoras, por sua vez, passam a contratar trabalhadores com mais qualificações do que as necessárias, uma vez que, com a pressão da oferta, têm tendência a aumentar os níveis de exigência habilitacional, aumentando a exclusão dos que não atingem esses níveis. Ao nível do debate social, duas explicações são dadas de forma a tentar enquadrar as dificuldades vividas pelos mais jovens no processo de entrada na vida activa, o nível elevado do seu custo de trabalho (salário mínimo, privilégios obrigatórios) e os problemas de formação são responsáveis, igualmente, por esta situação.

Face a uma concorrência cada vez mais feroz pelo emprego, a questão do seu desenvolvimento quantitativo representa, actualmente, uma preocupação de políticos, economistas e investigadores. A intervenção estatal¹¹¹ tem-se direccionado sobretudo na promoção de empregos de duração limitada, assistindo-se, contudo, progressivamente, ao alargamento da precariedade nos empregos de duração indeterminada, o que levanta a questão de estarmos efectivamente ou não a viver um período de penúria de emprego. Face aos desafios actuais, as políticas de apoio ao emprego ganham, progressivamente, relevância, fundamentalmente no que aos mais jovens diz respeito. Confirma-se na linha da perspectiva de Rose (1998), que o grande tutor do mercado de trabalho

¹⁰⁹ De acordo com Fondeur e Minni (2004), o desemprego de diplomados na Europa, pode ser explicado de duas maneiras: pelo efeito de inércia e pelo efeito de desclassificação conjuntural (num período de penúria de emprego, as empresas escolhem “da fila de espera” os candidatos mais diplomados; por outro lado, os jovens activos sem trabalho, têm a tendência a aceitarem postos para os quais se sentem sob qualificados). Apesar disto, segundo Kóvacs (2002), o elevado grau de escolaridade continua a proteger os trabalhadores de situações de desemprego e emprego precário a longo prazo, já que a curto prazo não garantem estabilidade de emprego e adequação ao nível de habilitações detidas. Simultaneamente assiste-se a uma difusão de empregos atípicos e precários, que se inserem no movimento de diversificação das formas de emprego e de flexibilização quantitativa. Gangl, Müller e Raffé (2006) afirmam que o desemprego, no início das carreiras, deixou assim de estar confinado aos menos qualificados, as questões do desemprego extravasaram a vulnerabilidade normal de acesso ao primeiro emprego, atingindo cada vez mais as condicionantes do exercício do trabalho, a efectiva duração e, fundamentalmente, as suas características de execução.

¹¹⁰ Lefresne (2003) afirma que na Suécia existem mesmo fundamentos jurídicos para este princípio: a regra é *last in/first out*.

¹¹¹ Três grandes grupos podem ser diferenciados, ao nível das políticas de emprego: primeiramente, o tratamento social do desemprego (o jovem conhece um estatuto desvalorizado, sem contrato, sem garantias do direito do trabalho, sem formação e com precariedade de remuneração); em segundo lugar, a aquisição de formação profissional (o jovem pode ser compatibilizado no emprego, ou inactivo; o principal é adquirir formação profissional) e, finalmente, as formas particulares de emprego (o jovem está sujeito a regras particulares de direito de trabalho e de prestação social).

dos jovens e o responsável pela política estrutural de transição profissional é, inquestionavelmente, o Estado: “(...) *les politiques d’emploi sont des constructions sociales qui demandent la participation, l’engagement et la coopération d’acteurs sociaux et des personnes. L’État est l’un des acteurs, l’union européenne aussi. Mais la dimension locale des actions est essentielle.*” (Barbier, 1997: 66).

Tendo presente Ruesga (2004), após um período de pleno emprego, que caracterizou a década de 70, as políticas de intervenção no mercado de trabalho, na década de 80¹¹², colocam em prática políticas públicas que favorecem a flexibilidade salarial, a mobilidade laboral (sectorial e territorial) e um melhor ajuste da formação profissional às condições locais de emprego. Estas políticas originam uma alteração dos instrumentos da política de emprego, do lado da oferta e da procura a nível local, instituem a alteração dos instrumentos específicos dos mercados de trabalho e os modos de medição, levam ao abandono de políticas de correlação e reestruturação de emprego, potenciam o aumento do apoio a projectos de criação de emprego e protecção dos desempregados e originam uma crescente regionalização dos instrumentos do mercado de trabalho (acordos locais/regionais de emprego).

Para Gazier (2002), este período (século XX) é caracterizado por diferentes perspectivas sobre esta problemática: nos EUA, existe uma perspectiva de mercado puro, com recurso a uma evidente flexibilidade salarial; na Suécia¹¹³ existe uma perspectiva de mercado social, onde existem políticas de emprego público e mobilidade inter-firmas; por sua vez, na Alemanha¹¹⁴, privilegia-se um sistema social dual de aprendizagem; na Inglaterra, existe uma flexibilidade de salário, educação e formação e ajuda para os jovens; finalmente, em França¹¹⁵, a aposta é na educação contínua, atrasando a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Podemos concluir que a Alemanha ajusta as qualificações, no início do processo, e a França, no fim (formação *ex-post*); desta forma, a realidade alemã, com um sistema de apoio mais completo, permite aos

¹¹² Segundo Barbier (1997), as grandes categorias de políticas são: medidas que diminuem a população activa (ex: reformas antecipadas, muito utilizadas na década de 80 do século XX, na Alemanha, Países Baixos, Itália e França); medidas de indemnização dos desempregados (normalmente, os regimes dos países do norte são «superiores» aos do sul, tendo a França e Bélgica posição intermédia); medidas que abrangem o custo salarial global; acções de formação profissional; medidas de diminuição do tempo de trabalho; acções de discriminação positiva para certas categorias mais vulneráveis (como desempregados de longa duração, beneficiários sociais, etc); medidas que contribuem para a organização dos mercados de trabalho (serviços públicos de emprego); criação de empregos temporários públicos ou associativos; incitamento à criação de empresas pelos desempregados e pelos jovens.

¹¹³ Contudo o sistema sueco, na década de 90, não conseguiu continuar a aumentar o emprego público: assim, o desemprego aumentou e os subsídios, conseqüentemente, actualmente, apostam em processos ex-ante, melhorando os ajustamentos e, conseqüentemente, os sinais melhoraram.

¹¹⁴ No caso alemão, a existência de sindicatos que representam grupos de trabalhadores com altos níveis de competência encoraja o desenvolvimento da co-determinação e colegialidade. Contudo, os que eram excluídos têm que ser reenquadrados, o que não é fácil porque tudo assenta no “treino” inicial.

¹¹⁵ A França apostou na produção em massa, com boas competências de base adaptáveis, porque os trabalhadores podem desenvolver novas capacidades nas empresas. Na Holanda, implementou-se a política de moderação salarial e massiva extensão do trabalho em *part-time*. Irlanda, Áustria e Dinamarca apostaram na política de negociação salarial moderada e na forte política de protecção social.

desempregados ocuparem uma melhor posição na dispensa de tempo à procura de trabalho. Esta situação não ocorre nos EUA e Inglaterra, onde existe mais pressão para a resolução de uma situação de desemprego.

Contudo, estas políticas¹¹⁶ não afectam, de forma significativa, a taxa de temporalidade no acesso ao emprego, mais especificamente ao nível do primeiro emprego e dos contratos a prazo, salientando-se somente a materialização dos estágios profissionais como instrumento privilegiado, sobretudo nas populações mais jovens que procuram o primeiro emprego. Se analisadas de uma forma profunda, verifica-se que estas medidas, na prática, melhoraram sobretudo o acesso ao emprego, mas não a efectiva qualidade do mesmo.

Para Fujii e Ruesga (2004), o modelo de regulação europeu¹¹⁷, de uma forma geral, está articulado à volta da presença institucionalizada de organizações corporativas, materializadas em sindicatos e organizações empresariais que regulam as variáveis básicas do mercado laboral através dos ordenamentos legais, dirigidos à protecção e estabilidade de emprego bem como à melhoria de vida dos trabalhadores. O modelo económico baseado na regulação origina simultaneamente o aumento do poder político dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos dos trabalhadores¹¹⁸. Paralelamente, a vertente rígida da regulação do trabalho é

¹¹⁶ Para mais informações sobre o pacto europeu para o emprego, consultar Barbier (2004); Fujii e Ruesga (2004) ou Larsson A., (2002), “(...) *la qualité de l’emploi est alors le nom qu’on choisit de donner à l’agrégation d’un certain nombre de caractéristiques associées à l’emploi ou au travail. La qualité de l’emploi peut également désigner le résultat d’une évaluation normative: en fonction de telles ou telles caractéristiques, on décide de classer tel ou tel emploi parmi ceux qui sont de «bonne qualité» ou ceux qui sont de mauvaise qualité.*” (Barbier, 2004: 76).

¹¹⁷ Tendo presente esta realidade, O’Reilly (2000, in: Lefrene, 2003) aponta a existência de três tipos de regimes de regulação, a *statist flexibility* (França/Espanha), onde o estado desempenha um papel determinante na impulsão normativa (contudo, não significa que não exista negociação no processo); a *negotiated flexibility* (Alemanha, Suécia, Holanda) e a *externally constrained voluntarism* (Inglaterra), onde a conjuntura económica tem também muita importância na evolução do tempo de trabalho, verificando-se que, em períodos de recessão, a oferta é menor. Segundo Verdier (1995), esta actuação estatal tem oscilado na sua intervenção entre três vias, a alemã, com a revalorização do ensino profissional e o desenvolvimento da formação em alternância; a japonesa, com a aposta na formação geral, possibilitando às empresas acederem a uma mão-de-obra com maior iniciativa, capaz de assumir responsabilidades e se adaptar a mudanças tecnológicas e organizacionais e a britânica, com a descida dos salários dos mais jovens. Tendo presente esta proposta, podemos avançar que o caso nacional é um misto do sistema alemão com o sistema britânico, contrário ao sistema japonês, cujas características estão somente presente no aumento da escolaridade obrigatória e nas iniciativas formativas estatais, contudo; as políticas de emprego não podem ser vistas, simplesmente, como políticas unidireccionais de regulação do mercado. Neste âmbito, Garonna e Ryan (1989, in: Rose, 1998) avançam com três modos de regulação de emprego, os casos da França/EUA (exclusão selectiva de jovens de certos segmentos da estrutura de emprego-empregos secundários, remuneração baixas, desemprego de espera de acesso a emprego primário), a situação verificada na Alemanha/Áustria/Suíça (integração regulamentada de jovens nos fluxos de emprego-aprendizagem no trabalho, salários consoante antiguidade e regras de protecção da concorrência jovens/adultos) e finalmente a situação que se verifica em Inglaterra (relação concorrencial).

¹¹⁸ Este modelo foi altamente funcional durante a fase de crescimento industrial, inscrito no sistema de organização fordista da produção, entrando em crise profunda na década de 70 (aumento dos preços da matérias primas e petróleo). A diminuição do ritmo das inovações tecnológicas, que favoreceram o processo de acumulação de capital, contribuiu para a diluição deste modelo. Um novo modelo surgiu para caracterizar o crescimento, nas últimas três décadas-necessidade de flexibilidade.

pressionada por um movimento de globalização crescente e o clima é ideal para a instituição do mercado livre.

No que respeita às políticas de emprego de apoio aos jovens, Lefresne (2003) afirma que se propõem formas de emprego específicas, de forma a acelerar a inserção dos mesmos, através da diminuição do seu custo de trabalho, em contrapartida de uma formação profissional. Werquin (1997, in: Rose, 1998) afirma que as medidas de aplicação aos jovens se tornam um instrumento central de regulação da inserção profissional, já que completam a formação, reduzem os custos de acesso e das remunerações numa fase inicial, redistribuem as desigualdades iniciais (mais especificamente ao nível das filas de espera) e reduzem os riscos de exclusão. Nesta perspectiva, Henni (2005) afirma que as políticas de emprego podem ser constituídas por despesas activas (administração e serviços públicos de emprego, formação profissional, medidas de apoio aos jovens/incapacitados) e por despesas passivas (indemnização de desemprego, reformas antecipadas).

Por outro lado, Kruppe (2002) avança que as políticas de emprego, ao permitirem contratos a termo, conhecem um sucesso limitado, porque aumentam os patamares de desemprego, o que é particularmente visível na rapidez com que os contratos expiram. Este movimento tem, contudo, aspectos positivos, ao redistribuir e igualizar os riscos de emprego, originando, simultaneamente, pressão salarial nos interinos e mesmo um aumento de empregabilidade e possibilidade de diminuição do desemprego de longa duração. Contudo, Giret (2000) refere que estas medidas, destinadas aos mais jovens, são, ao nível do emprego precário e trabalho a tempo parcial ou temporário, utilizadas como estratégias de redução de custos por parte dos empresários, verificando-se uma instrumentalização das medidas de acesso a recém-diplomados, apesar de permitirem aos mais jovens adquirir experiência profissional. Paralelamente, segundo Pollmann-Schult e Büchel (2005), verifica-se muitas vezes uma viciação do uso destes apoios e políticas de emprego, assistindo-se progressivamente, ao surgimento de propostas de reforma dos sistemas de compensação do desemprego que implicam cortes ao nível dos benefícios, como forma de reduzir o desemprego estrutural (OCDE, 2002).

A problemática de apoio ao emprego não é, assim consensual, exteriorizando realidades sociais e económicas diferentes. Esping-Andersen (1990) refere-se a três tipos de regimes de protecção social: o social-democrático (visível nos países nórdicos), o conservador (verificável nos países continentais) e o liberal (anglo-saxónico)¹¹⁹. As estratégias de resposta aos cenários de crise, no caso do modelo continental ou corporativo, passam pela instituição de regimes de

¹¹⁹ Países liberais (como os EUA, Canadá e Inglaterra, onde se verificam políticas de mercado passivas, um suporte moderado aos não privilegiados, emprego público limitado, uma redução do poder dos sindicatos, legislação restrita e flexibilidade geral do trabalho, mais acentuado no caso dos jovens); Social-Democratas (como a Noruega e a Suécia, onde se verificam políticas de trabalho activas e salariais, tendo por objectivo o emprego total, caracterizado por participação feminina elevada, expansão do serviço público, com baixos salários e muito emprego feminino); Conservadores (como a Alemanha, Holanda e França, caracterizados pela protecção dos trabalhadores que deixam o emprego).

protecção, segundo o estatuto profissional, o que origina uma elevada protecção social dos funcionários públicos, assumindo encargos sociais elevados com a mão-de-obra; contudo, é discriminatório no que respeita às mulheres. Verifica-se, a este nível, um excesso de peso das despesas com pensões, uma dificuldade em responder a níveis elevados de desemprego, uma indução da saída precoce do mercado de trabalho, um aumento das prestações sociais de desemprego e de reforma antecipada. O modelo continental é centrado na protecção social, já enquadrada no próprio mercado de trabalho, mas só aplicável a quem esteja integrado no mesmo (o regime do sul da Europa tem a particularidade de, neste processo, o apoio familiar representar um papel importante). Por sua vez, o modelo Nórdico, tendo presente Bison e Esping-Andersen (2000), é caracterizado por uma tentativa deliberada de garantir recursos económicos adequados, independentemente do mercado de trabalho ou apoio familiar; é, assim, simultaneamente individual e universalista. Este apoio tem que ser igual para todos os cidadãos, mas, especialmente, para os que têm ligação mais ténue com o emprego. Já o modelo liberal Anglo-Saxónico é tendencialmente individualista, mas insiste que o estado deve ocupar uma ténue posição relativamente ao mercado, o que não significa que os desempregados não recebam apoios públicos, mas que estes são menos generosos e universais que o anterior modelo.

Paugam (2000) na continuidade a esta linha de reflexão, refere-se ao modelo liberal como um modelo de assistência intercalar, sob a forma de recursos, com transparências sociais universais modestas e com um sistema de segurança social limitado (verificáveis em países como os EUA, Canadá e Austrália); ao modelo social-democrata, caracterizando-o pela universalidade dos direitos sociais, aplicada de forma mais sistemática, com elevado nível de protecção social (visível nos Países Nórdicos); ao modelo corporativista/continental, como um sistema de apoio obrigatório, assente num sistema corporativista de defesa de interesses e direitos adquiridos, (França, Itália e Alemanha). Este último, possui profundas ambiguidades, porque protege os indivíduos, mas os direitos dependem da sua participação na esfera produtiva.¹²⁰

¹²⁰ O modelo britânico liberal apresenta-se como o mais próximo do norte-americano, com pouca intervenção estatal a este nível. O modelo escandinavo social-democrata, pelo contrário, tem uma posição importante de intervenção na organização do mercado de trabalho; em França, por exemplo, a intervenção do estado é importante e na Alemanha a cooperação entre actores sociais, neste processo, é evidente. Assim, Gallie and Paugam (2000) referem-se ao modelo sub-protector (Itália, Espanha e Portugal), ao liberal (Irlanda e Grã-Bretanha), ao centrado no emprego (França, Alemanha e Holanda) e, finalmente, ao universalista (Dinamarca e Suécia), afirmando que o modelo conservador está relacionado com os regimes de protecção centrados no emprego e nos sub-protectivos regimes de protecção social (caso dos países mediterrâneos, onde a família e o emprego informal têm particular importância), enquanto o regime social-democrático é universalista, com direitos sociais definidos pelo próprio estatuto de cidadão. Os resultados demonstram que, além do caso francês, o caso inglês denota que a experiência de desemprego reforça o risco de obter um emprego periférico, precário e pouco qualificado; contudo, o desenvolvimento dos empregos com estatuto precário não impede o acesso a um emprego estável, mas corresponde, para muitos, a uma fase de inserção no mercado (para os mais qualificados). Mills and Blossfeld (2005), referem-se aos sistemas de protecção estatal, falam, ainda, no processo de *Family oriented*, verificável em Itália e Espanha, envolvendo ideologicamente a família e as redes sociais que protegem os indivíduos, actuando o estado como *Outsider*, bem como do modelo Post-Socialista (Europa de leste). Nos países onde os jovens saem de casa mais tarde (conservador/familiar), reduzem-se as oportunidades de a mulher ter uma carreira

Contudo, Ferrera (1996; 1997) avança com um quarto modelo, o modelo mediterrânico¹²¹. Segundo esta perspectiva, Barbier (1997) refere que os países do Sul (Grécia, Itália, Espanha e Portugal), com recursos mais limitados e com sistemas de protecção social mais fragmentados, têm intervenções, sobretudo ao nível dos sistemas de indemnizações e sistemas de formação profissional, menos efectivas, contrariamente aos países do norte da Europa, onde a tradição social-democrática, graças à colaboração de longa data dos sindicatos e à gestão consensual da economia, levou à opção por políticas particularmente intervencionistas. Contudo, a situação nacional¹²² põe em causa o modelo do sul¹²³, porque contrasta com as tendências gerais dos restantes países que fazem parte do mesmo, sobretudo visível na forte taxa de actividade feminina e nas baixas taxas de desemprego. Certos traços são, no entanto, partilhados, como podemos verificar ao nível do papel desempenhado pelos sistemas formais de protecção social, pela existência de serviços públicos de emprego pouco dotado de meios, pela existência de diversidade

independente. Estes regimes diferem segundo a sustentabilidade de emprego, através de políticas de trabalho, de protecção ao desemprego/inactividade, da representatividade e apoio familiar e da importância do sector público no mercado de trabalho.

Esta posição é partilhada por Paugam (2000), que se refere ao modelo familiarista (a família é o pivot da sociedade e o suporte legítimo para assegurar as necessidades sociais de cada membro, sendo as mulheres sacrificadas face ao mercado de trabalho) e o desfamiliarista (caracterizado pela menor desigualdade entre homens e mulheres - países nórdicos). Como salienta Lefresne : *“Les pays latins expriment à travers une multitude de mesures et de programmes soumis à une chronologie souvent politique, une articulation complexe entre la loi et la négociation collective, les gouvernements recherchant avec difficulté l’engagement actif du patronat et l’acceptation des organisations syndicales, dans le contexte de détérioration de l’emploi juvénile et de montée de l’exclusion d’une fraction de la jeunesse.”* (Lefresne, 2003: 101).

¹²¹ Como salienta Holdsworth: *“Mediterranean region and de-familiarized welfare regimes in northern Europe (...)In particular just because family is based on ‘stronger’ kinship ties and takes a greater responsibility for the welfare of family members in the south, we should be cautious in assuming that the family is somehow more important in the south than the north of Europe). In familialistic welfare regimes, such as Spain, older ages of leaving home may be viewed as the result of the welfare state’s inability to support the transition out of the parental home, through lack of support for young people in the housing and labor markets.”* (Holdsworth, 2004: 910/1).

¹²² Barbier (1997) afirma, ainda, que Portugal apresenta características particulares que justificam a sua reflexão individual, face aos restantes países do sul da Europa. Assim, a situação portuguesa, com alta taxa de actividade feminina e baixa taxa de desemprego, contrasta com o que se verifica em Itália, Espanha ou Grécia. Apesar disso, alguns traços são comuns: os sistemas formais de protecção social desempenham um papel frágil; os serviços públicos de emprego possuem poucos meios; as medidas tomadas não têm tido grande sucesso; o trabalho informal e domésticos desempenham um papel importante; existe uma protecção social desigualitária entre os protegidos e os não protegidos; verifica-se uma alta taxa de desemprego jovem (excepto em Portugal) e existe pouca flexibilidade dos mercados de trabalho. As intervenções dos financiamentos europeus podem desempenhar papel importante nos sistemas pouco dotados de meios e praticamente sem tradição de acção pública.

¹²³ Para Ferrera (1996; 1997), as dimensões típicas e os factores específicos que caracterizam o modelo do Sul da Europa são as seguintes: protecção dualizada, baseada em transferências monetárias; sobreprotecção dos núcleos centrais da força de trabalho; prestações baixas aos trabalhadores irregulares ou de economia informal; distribuição desequilibrada da protecção, segundo os riscos clássicos; sobreprotecção dos idosos relativamente aos outros beneficiários potenciais; subdesenvolvimento das prestações familiares e dos serviços às famílias; subdesenvolvimento da habitação social e do apoio social ao alojamento; baixo grau de penetração das instituições públicas de protecção social; sistema de saúde público e universal; particularismo institucional; indefinição de funções entre actores públicos e privados; não cumprimento das expectativas sociais; pressões particularistas e clientelares; baixa eficácia dos serviços; insatisfação dos utentes; baixa qualificação dos agentes; repartição desigual dos custos segundo os grupos profissionais; disparidade de regras; fuga e fraude fiscal na economia informal.

de medidas, pelo papel importante do trabalho informal, pela evidente protecção social desigual entre os indivíduos abrangidos e os restantes, pela forte taxa de desemprego dos jovens (exceptuando Portugal, situação que está a alterar-se, permitindo que se equacione este modelo a nível nacional) e pela pouca flexibilidade do mercado de trabalho. Nos países do Sul, as intervenções de financiamento europeu destinados a inverter sistemas apresentam-se pouco capazes e sem tradição na acção pública. Assim, “(...) *para compreender a produção do bem-estar na Europa do Sul importa olhar para a forma como protecção social, mercado de trabalho e agregados familiares interagem, bem como para a forma como neste processo instituições à partida semelhantes se encastram em realidades sociais distintas.*” (Mozzicafreddo, 1992: 38).

Estas circunstâncias implicam que a transição para o trabalho seja cada vez mais extensa temporalmente, suportada por um movimento de apoio familiar que tenta proteger os jovens até os mesmos acederem a um emprego adequado e seguro. As redes familiares possuem, assim, um papel central no processo de procura de emprego, nos países do sul, verificando-se que os mais qualificados e os mais experientes têm elevados riscos de desemprego no início das carreiras profissionais, contudo, quando o emprego inicial está assegurado, reflectem um certo estaticismo profissional caracterizador destes mercados de trabalho, sobretudo ao nível da protecção do trabalho, criando problemas à integração dos jovens e potenciando ainda mais o apoio familiar. Consequentemente, o caso nacional tem que ser analisado de uma forma diferente, até porque “(...) *la société portugaise dans diverses directions comme la modernisation du système économique, la tertiairisation, l’urbanisation, la constitution d’un État-providence, la croissance de la classe moyenne, on pourrait s’attendre à observer (...) présente un éclatement des rythmes de vie et un étalement des activités comme il en est question dans d’autres pays européens.*” (Loison, 2006, P.27).

Resumindo a nível nacional, o regime jurídico de protecção de emprego está regulado por três diplomas: o Decreto-Lei nº 119/99 de 14 de Abril (estipula o subsídio de desemprego e o subsídio social de desemprego¹²⁴ - variante do anterior, aplicável aos que entretanto passem a trabalhar a tempo parcial); o Decreto-Lei nº 84/2003, de 24 de Abril, que criou o Programa de Emprego e Protecção Social, de natureza temporária (compreende medidas de emprego¹²⁵ e medidas de protecção social que flexibilizam as condições de acesso ao subsídio, prazos de garantia, valores dos subsídios e instituem a antecipação da idade da reforma). Podemos afirmar que estas medidas apresentam uma legislação pouco generosa em termos de acesso, duração e manutenção dos

¹²⁴ Regras de concessão: os beneficiários do subsídio de desemprego devem ter a capacidade e disponibilidade para o trabalho e estarem registados no Serviço Público de Emprego; os beneficiários do subsídio social de desemprego devem cumprir uma “condição de recursos”: rendimentos per capita do agregado familiar não podem ser superiores a 80% do salário mínimo, à data do desemprego. A duração dos períodos de concessão depende da idade dos desempregados, sendo maior à medida que a idade é maior: desempregados com idade inferior a 30 anos-12 meses; desempregados com idade entre 30-39 anos-18 meses; desempregados com idade entre 40-44 anos-30 meses.

¹²⁵ Remete para o Decreto-Lei nº 168/2003, de 29 de Julho.

apoios, potenciando a saída do sistema de protecção de muitos desempregados de longa duração por esgotamento dos prazos. As medidas do Programa de Emprego e Protecção Social flexibilizaram as condições de acesso, criando, simultaneamente, condições de abandono precoce do mercado de trabalho ao conceder uma antecipação significativa da idade de reforma aos desempregados mais velhos, situação corrigida pelo Decreto-Lei nº 125/2005, de 3 de Agosto.

Quanto às medidas activas de activação da procura de emprego são de dois tipos, as que obrigam os desempregados subsidiários a cumprirem determinadas regras, sob pena de perderem o subsídio, e as que estimulam a procura de outro emprego, com instituição de benefícios, apoio técnico ou formação profissional. Destacam-se nestas medidas¹²⁶ a formação de desempregados qualificados (FORDESQ); a formação para o emprego qualificado (FORMEQ); o alargamento e majoração dos apoios à contratação; os incentivos à mobilidade geográfica e profissional; a redução da taxa contributiva para a segurança social no trabalho a tempo parcial, no teletrabalho e no trabalho ao domicílio; a conversão de contratos de trabalho a termo em contratos sem termo; apoio aos trabalhadores em risco de desemprego ou desempregados das empresas em reestruturação, recuperação, reorganização ou modernização (FACE); o emprego-família (EM-FAMILIA); a comparticipação nos custos de manutenção dos postos de trabalho, no caso da aquisição de empresas que se encontrem em grave situação financeira ou encerradas. A partir da década de 80, o plano político nesta área incidiu no aumento das qualificações da mão-de-obra juvenil através da aposta na via profissionalizante, apresentou-se como um movimento estabilizador do desemprego juvenil que não parava de aumentar.

Este movimento volta a ser reforçado na década de 90 com a criação de currículos alternativos (Programa de combate à exclusão escolar e social na Educação Básica), de cursos de educação e formação, do programa PIEF e com a introdução dos estágios curriculares nos cursos tecnológicos. Nos últimos anos, esta tendência tem sofrido algumas alterações; o objectivo é lutar contra o abandono escolar e aprofundar ensino profissionalizante ao nível do sistema de ensino, mas também a nível laboral. O Programa Novas Oportunidades, o Plano Nacional de Estágios, a iniciativa INSERJOVEM, o Programa Prime Jovem, o Programa de Estímulo à Oferta de Emprego, as UNIVAS e o apoio à Criação de Empresas representam os grandes vectores de actuação estatal ao nível das políticas de combate ao desemprego juvenil. Saliência final para o Plano de acção e promoção de emprego científico e qualificado, que segundo Grácio (1986) ou Pais (2001), surge como forma de inverter um hipotético sentimento de frustração face às expectativas criadas pela obtenção de um diploma de índole superior, o que criou um mau estar evidente e consequências ao nível do próprio questionamento do estado e suas políticas.

¹²⁶ Saliente-se genericamente das recomendações do Conselho Europeu de 14 de Outubro de 2004 a Portugal relativas à execução das Políticas de Emprego (2004/741/CE) as seguintes dimensões: aumentar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas; atrair mais pessoas para o mercado de trabalho e fazer do trabalho uma opção real para todos e investir mais e com maior eficiência em capital humano e na aprendizagem ao longo da vida

Resumem-se no quadro 3.3 as principais medidas actuais de apoio à transição para o trabalho, aplicáveis aos diplomados do ensino superior.

Quadro 3.3 - Medidas actuais de apoio estatal à transição para o trabalho dos diplomados do ensino superior em Portugal

| Tipo de medida | Enquadramento legal | Apoios | Destinatários | Objectivos |
|---------------------------------|--|---|--|--|
| Programa Estágios Profissionais | Portaria n.º 127/2010, de 1 de Março; Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2010, de 20 de Janeiro | Bolsa de estágio mensal no valor de €838,44; Subsídio de alimentação; Seguro. Indexante dos Apoios Sociais (valor em 2010 - €419,22) | Jovens com idade até aos 35 anos, à procura do primeiro emprego ou de novo emprego e que sejam detentores de formação de nível superior. | Complementar e aperfeiçoar as competências socioprofissionais, de forma a facilitar a transição entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho. |
| Estágios Qualificação -Emprego | Portaria n.º 128/2010, de 1 de Março; Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2010, de 20 de Janeiro; Portaria n.º 131/2009 de 30 de Janeiro com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 262/2009, de 12 de Março. | Bolsa de estágio, nos seguintes montantes: €838,44 - para estagiários; subsídio de alimentação; Seguro. Indexante dos Apoios Sociais (valor em 2010 - €419,22) | Pessoas desempregadas subsidiadas à procura de novo emprego e pessoas desempregadas não subsidiadas à procura do primeiro ou de novo emprego, com 35 ou mais anos, que concluíram, há menos de 3 anos, uma das seguintes ofertas de qualificação: ensino básico ou secundário completos, curso de especialização tecnológica; cursos de ensino superior. | Apoiar a transição entre o sistema de qualificação e o mercado de trabalho, apoiar a melhoria das qualificações e a reconversão da estrutura produtiva, complementar e aperfeiçoar as competências dos desempregados; apoiar a inserção na vida activa de desempregados que obtiveram qualificação em áreas distintas da sua qualificação de origem; melhorar o acesso por parte dos empregadores a novas formações e competências e promover a criação de emprego em novas áreas. |
| Inov-Social | Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2009, de 26 de Novembro; A Portaria n.º 1451/2009, de 28 de Dezembro estabelece o regime de concessão dos apoios técnicos e financeiros. | Bolsa de estágio mensal (11 meses) no montante de duas vezes o indexante dos apoios sociais; subsídio de alimentação de montante igual ao atribuído aos funcionários da instituição; subsídio de alojamento, quando a localidade em que decorrer o estágio distar 50 km ou mais da localidade de residência; despesas de transporte, correspondentes ao custo das viagens realizadas em transporte colectivo; seguro de acidentes pessoais. | Jovens que estejam desempregados, à procura do primeiro ou de novo emprego; tenham até 35 anos de idade; possuam uma qualificação de nível superior (onde se incluem os bacharelatos, nas áreas de economia, gestão, direito, ciências sociais ou engenharia). | Apoiar o processo de inovação, modernização e reforço da capacidade institucional das instituições da economia social; possibilitar aos jovens com qualificação de nível superior o acesso a estágios profissionais em contexto real de trabalho que facilitem e promovam as suas competências socioprofissionais e inserção na vida activa; potenciar a criação de novas áreas de emprego por parte das instituições da economia social e reforçar a articulação entre o mercado de emprego e o sistema de educação-formação. |
| Inov-jovem | Portaria n.º 1103/2008, de 2 de Outubro D.R. N.º 191, I Série 02/10/2008 | A comparticipação é fixada em 60 % do valor da bolsa de estágio (12 meses em PME's), será majorada nos seguintes valores e situações: 20% quando o estagiário seja uma pessoa portadora de deficiência; 10% quando o estágio configure uma inserção de destinatários do género. | Os jovens que estejam desempregados, à procura do primeiro ou de novo emprego; possuam uma qualificação de nível superior, nas áreas de economia, gestão, direito, ciências sociais ou engenharia | Complementar e aperfeiçoar as competências socioprofissionais dos jovens com qualificação de nível superior, relevantes para a inovação e a gestão dessas empresas, de forma a facilitar a sua inserção profissional, |
| Apoios à Criação de Empresas | Portaria n.º 985/2009, de 4 de Setembro | Metade dos promotores têm de, cumulativamente, ser destinatários do programa, criar o respectivo posto de trabalho a tempo inteiro e | Desempregados inscritos há 9 meses ou menos, em situação de desemprego; Jovens à procura do 1.º emprego | Apoiar o empreendedorismo e a criação de empresas de pequena dimensão que originem a criação de emprego e contribuam para a |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | possuir conjuntamente mais de 50% do capital social e dos direitos de voto; o projecto não pode exceder a criação de 10 postos de trabalho e um investimento superior a 200.0000€ | com idade entre os 18 e os 35 anos (mínimo do ensino secundário completo ou nível 3 de qualificação e que não tenham tido contrato de trabalho sem termo; Quem nunca tenha exercido actividade profissional por conta de outrem ou por conta própria; Trabalhador independente cujo rendimento médio mensal, no último ano de actividade, seja inferior à retribuição mínima mensal garantida. | dinamização das economias locais. |
| Apoios a Iniciativas Locais de Emprego | Portaria nº 196-A/01 de 10-03; Portaria nº 255/02 de 12-03; Portaria nº 183/2007 de 09-02 | Subsídio não reembolsável, igual a 18 vezes o indexante dos Apoios Sociais, por cada posto de trabalho criado e preenchido, com as seguintes majorações, cumuláveis entre si: 20 % por cada posto de trabalho preenchido | Desempregados; Jovens à procura de primeiro emprego; Trabalhadores empregados, mas em risco de desemprego. | Incentivar e apoiar projectos que dêem lugar à criação de novas entidades, independentemente da respectiva forma jurídica, e que originem a criação líquida de postos de trabalho, contribuindo para a dinamização das economias locais, mediante a realização de investimentos de pequena dimensão. |
| Estagiar em Portugal | Portaria nº567/2000 de 07-08 | Bolsa de estágio de acordo com o nível de qualificação; subsídios de alimentação, de transporte e alojamento; seguro de acidentes pessoais. | Jovens portugueses e luso-descendentes desempregados, com idades compreendidas entre 18 e 30 anos, com diploma de ensino superior ou formação técnico-profissional de nível 3, a residir no estrangeiro. | Promover e facilitar a inserção profissional de jovens portugueses e luso descendentes residentes no estrangeiro. |

Fonte: IEFP (2010)

3 - RELAÇÃO FORMAÇÃO-EMPREGO: NOVOS DESAFIOS

O modelo de crescimento das economias capitalistas, sem limites produtivos ou geográficos, reflecte os níveis de desenvolvimento das sociedades ocidentais assentes em políticas de formação e ensino. Os investimentos feitos na melhoria da formas de organização do trabalho ou do processo produtivo, nos últimos anos, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, alteram decisivamente o processo laboral, até porque a “(...) *empresa moderna é também capaz de criar, desenvolver e exportar referências e valores de modernidade, não apenas no que toca à (sobejamente conhecida) racionalização, mas igualmente no que respeita à individualização (identidade, autonomia e responsabilização dos sujeitos - pessoas) e a outras referências da nossa contemporaneidade (qualidade de vida, segurança, universalidade concreta).*” (Freire, 2002: 143/144).

A inovação¹²⁷ passa a ser uma exigência constante, potenciando novos desafios educativos, tendo sido revista a sua importância e centralismo social, revalorizados face a uma sociedade de conhecimento. A constante evolução do mercado de trabalho¹²⁸, consequência da reestruturação da natureza e nível de emprego, das novas hierarquias salariais e da oferta crescente de mão-de-obra qualificada, cria uma nova era, “(...) *caracterizada pela passagem da produção em massa de produtos e serviços estandardizados em quadros organizacionais rígidos para um novo sistema produtivo caracterizado pela diversidade, flexibilidade, inovação e cooperação. (...) é a chegada de uma nova era pós-taylorista/fordista.*” (Kóvacs, 2006: 42).

Consequentemente, tendo presente Bills (2004), o processo educativo é cada vez mais moroso, implicando o desenvolvimento de capacidades, competências e auto-aprendizagem, contrapondo-se a um conceito de formação que representa, pelo contrário, uma trajectória de curta duração, influenciada pelas necessidades do momento. O facto é que os sistemas educativos não fornecem somente educação, determinam igualmente as regras de acesso à formação, contextualizadas pelo contexto familiar e recursos disponíveis, como defendem Muller e Gangl (2006). Representam, assim, um elemento prospectivo do investimento individual, exteriorizando expectativas de futuras recompensas ao nível do mercado de trabalho.

O facto é que o investimento em educação é cada vez mais um factor fundamental no aumento dos níveis de empregabilidade, considerada aqui como “(...) *a set of achievements-skills, understandings and personal attributes-that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (...)*” (Yorke, 2004: 410).

¹²⁷ Como salienta Freire: “O conceito de «inovação» distingue-se da «mudança» pelo facto de, enquanto esta produz meros resultados imediatos, traduzidos por um output quantitativo acrescido (aumento da produtividade, etc.), Tal como no caso das mudanças, também as inovações podem distinguir-se entre tecnológicas, organizacionais e sociais. (...) O conceito de “inovação social” procura traduzir os contributos inovatórios que a empresa, com as suas práticas actuais, pode exportar para além das suas fronteiras e mesmo para além da esfera económica, ajudando assim a alterar comportamentos e representações no âmbito da sociedade global.” (Freire, 2002: 141-142). Podemos distinguir, tendo presente Kóvacs (2002), os modelos e métodos de inovação organizacional: *lean production* (modelo japonês - adopção de métodos e técnicas de eliminação do desperdício, de tudo que não implica produção de valor acrescentado; é uma versão renovada do modelo taylorista-fordista) e o modelo antropocêntrico (sistema sem pessoas, formalização e incorporação de todo o saber-fazer em software. As capacidades reactivas e de intuição e inovação não são valorizadas, o factor humano é subordinado aos imperativos da tecnologia; reengenharia - arrasar as estruturas e procedimentos actuais e inventar formas novas, com promessas de ganhos significativos, racionalização dos processos operacionais explorando as tecnologias da informação e comunicação, com vista ao aumento da flexibilidade e supressão dos desperdícios; o mais importante é a tecnologia).

¹²⁸ Para Rebelo (2004), as mutações ao nível do trabalho são originadas sobretudo pela introdução das novas tecnologias, que reduzem tempo de trabalho e a deslocalização de emprego regido pela lógica de produtividade. Surgem, também, novas formas de trabalho, originadas por uma evolução tecnológica, reorganização das empresas (subcontratação/externalização), crescimento do sector de serviços, desejo das empresas criarem autonomia e responsabilidade para os trabalhadores. O investimento irá ter, cada vez mais, em conta os factores como a remuneração, qualificação da mão-de-obra, qualidade dos fornecedores locais e as acessibilidades. Isto tem originado um movimento constante de reestruturações e realocações à escala mundial, tendo em conta as vantagens competitivas de cada região.

Face a isto, Germe (2001) afirma que as últimas duas décadas são caracterizadas, a nível laboral, por uma extensão da polivalência e um aumento da mobilidade interna, além de movimentos internos de resposta à evolução das condições de emprego ou de funcionalidade, que não traduzem progressão das qualificações reconhecidas. Segundo Teichler (2005), assiste-se, conseqüentemente, a um aumento do interesse e da preocupação face ao emprego dos diplomados do ensino superior, reflexo da democratização deste sistema de ensino (que origina a diversificação, a desvalorização dos diplomas e a incompatibilidade formação/emprego) e do facto de as economias orientadas para o mercado terem dado lugar a um certo nível de desemprego (o sub-emprego é endémico nas economias planeadas). Assim, muitos apontam o modelo neo-liberal económico e político como principal causador do desemprego dos diplomados.

Contudo, a problemática da transição para o trabalho dos jovens diplomados não implica, somente a limitação de acesso a uma actividade profissional mas igualmente o tipo e qualidade do trabalho exercido, tendo presente os níveis de qualificação detidos, até porque “(...) *la formation reste une protection vis-à-vis du chômage, elle ne garantit pas pour autant un emploi à sur mesure.*” (Rose, 2008: 43).

Trottier *et al* (1995) não deixa de destacar que, actualmente, se coloca em causa o postulado da relação (no sentido de que um perfil de formação corresponder a cada emprego ou que níveis de ensino corresponderem a categorias qualificacionais) entre formação académica e emprego, afirmando que esta relação não é inflexível, directa, sequencial, mas sim construída no decorrer da formação e da trajectória profissional, aproximando-se da posição de Tanguy (1986) que já chamara a atenção para a debilidade da tese adequacionista entre formação e emprego.

Para Rose (1998), não existe uma ligação mecânica entre formação académica e emprego, mas sim, *idem* (2005), a possibilidade de existência de uma adaptação. Esta pode possuir um sentido diferente, consoante as pessoas (ocupam um emprego adequado à formação) e o sistema educativo (os cursos são adequados às necessidades das empresas), pode surgir como uma perspectiva instantânea (relação formação inicial e primeiro emprego) ou de dinâmica processual (medição da adequação entre as formações posteriores e as trajectórias profissionais). O facto é que a aquisição de saberes formais ou inerentes às situações de trabalho pode completar a formação recebida inicialmente¹²⁹ ou, pelo contrário, reorientar os indivíduos nos seus destinos profissionais imprevistos ou dependentes das suas escolhas iniciais de orientação. Conseqüentemente, a ligação entre formação e emprego contribui, assim, para a qualidade da transição para o trabalho, até porque os jovens, de acordo com as suas opiniões e percursos

¹²⁹ Kóvacs (2002) refere que, na União Europeia, os empregadores, em geral, tendem a concentrar a formação contínua nos trabalhadores mais jovens e com níveis de escolaridade mais elevados, aumentando as diferenças de qualificação derivadas das desigualdades de escolarização.

profissionais, exprimem a sua insatisfação, fundamentalmente quando ocupam um emprego afastado da área de formação académica¹³⁰.

A não adequação entre a formação académica e emprego apresenta-se, assim, como um resultado incerto de um conjunto de lógicas organizacionais e profissionais, económicas e políticas, verificando-se que as empresas exigem cada vez mais uma adaptação dos sistemas educativos às suas necessidades e sublinham, inclusive, querer deter mais poder na definição das qualificações, não se implicando, contudo, na sua forma de aquisição. Consequentemente, e na perspectiva dos empregadores, a formação deve ser suficientemente profissionalizante, de forma a reduzir o tempo de adaptação ao posto de trabalho, devendo centrar-se em dois fenómenos distintos: nos níveis e especialidade de formação e de emprego.

A inadequação entre formação e emprego pode ser causada por diversos factores. Pode constituir uma simples constatação (o emprego ocupado não é adequado à formação seguida), uma norma de comportamento (é necessário encontrar emprego na especialidade apreendida e formar as pessoas para as preparar para o emprego), um “*gâchis social*” (a inadequação é dispendiosa em tempo de desemprego e em adaptação ao emprego) ou, simplesmente, representar uma oportunidade (favorece a mobilidade e a inovação). O que efectivamente está aqui em causa, segundo Rose (2005), é a caracterização da ligação entre formação académica e emprego, mais precisamente o seu nível (forte, quando há adequação; fraca, quando existe uma simples correspondência) e o seu sentido (implicitamente unilateral, quando falamos em adequação da formação aos empregos; bilateral, para a correspondência e a natureza; necessária, quando existe inadequação; construída quando visamos a correspondência¹³¹).

Como se pode analisar esta relação? Teichler (2007) distingue uma dimensão horizontal, que reflecte uma ligação entre campos de estudo e conhecimento, área de trabalho e tipo de tarefas, e uma dimensão vertical, que exterioriza o facto de o emprego ser apropriado, tendo presente a posição ocupada em relação ao nível de educação. Um indivíduo quando acede a um diploma, adquire competências específicas com o objectivo de ocupar um determinado tipo de emprego/profissão. É nesta perspectiva que, para Vincens, (2005), o sentido da adequação formação e emprego pode ser qualitativa¹³² (assenta na ideia de vantagem comparativa recíproca

¹³⁰ Segundo Cart e Toutin (2005), o processo de ocupação de um emprego varia consoante a área científica e a não correspondência traduz uma situação de instabilidade, no processo de inserção. A procura de estabilização no emprego passa, nestes casos de correspondências, para uma posição de pôr em causa o objectivo inicial (reorientação profissional).

¹³¹ Para Rose (2005), a correspondência varia com a posse do diploma, A adequação entre a especialidade formativa e o emprego é maior para os jovens diplomados e o grau de correspondência entre formação e emprego depende, igualmente, das empresas, particularmente a sua dimensão e do sector de actividade. O risco de *desclassificação* cresce nas pequenas empresas e em sectores como a agricultura, serviços e particulares, comércio ou transportes. Além disso, salientem-se os aspectos individuais: origem social e geográfica, capital económico, social ou cultural, sexo, etc.

¹³² Como salienta Vincens: “*L’adéquation qualitative entre un emploi donné un individu exige au minimum que cet individu soit capable d’exécuter les tâches constitutives de cet emploi pour obtenir le résultat souhaité.*” (Vincens, 2005: 150)

para o diplomado e para o empregador, sendo evolutiva) ou quantitativa, quando o diplomado não pode utilizar a sua formação e o empregador não pode encontrar um indivíduo mais conveniente para esse emprego (os diplomados estão dispostos a fazer crescer as suas competências, permitindo uma adequação qualitativa, potenciando a formação laboral). Para Lefresne (2003), esta relação produz estatutos diversificados, como são as situações de jovens em aprendizagem, estudantes com uma actividade profissional ou jovens trabalhadores que seguem formação contínua¹³³.

Estas questões de adequação formativa face ao emprego exercido evidenciam, paralelamente, a pertinência que actualmente encerra o movimento de formação no trabalho, que exterioriza necessidades do sistema produtivo e redefine a qualificações dos jovens, sobretudo ao nível da sua especialização¹³⁴ e profissionalização¹³⁵. Lainé (2005) refere que a especialização profissional efectuada pelos jovens diplomados não depende somente da sua especialidade ao nível da formação inicial, mas também de outros factores como o seu nível de formação, tipo de escolarização, género, origem social e geográfica, do mercado regional de trabalho ou da experiência profissional, além do sistema de gestão da mão-de-obra¹³⁶. Lainé (2005) refere mesmo que as relações entre indivíduos e postos no mercado de trabalho são influenciadas por três grandes lógicas de organização do sistema de emprego: a aquisição de competências profissionais não passa, unicamente, pela formação inicial, mas também pela família, experiência profissional e formação contínua; o posto ocupado inscreve-se em mecanismos de reprodução social ou de segregação socioprofissional próprio de cada sociedade; os mecanismos de

¹³³ Esta perspectiva de formação contínua é aqui considerada “(...) *comme la réponse nécessaire à un mouvement inéluctable de l'économie et de la société qui ferait émerger des besoins d'actualisation constante des compétences, comme une opportunité pour contrecarrer la baisse des effectifs étudiants et un levier de transformation des pratiques universitaires.*” (Rose, 2003: 76).

¹³⁴ Como salienta Bruyère; Espinasse e Fourcade: “*Les premiers emplois sont en effet des éléments de la dynamique de spécialisation professionnelle, comme le sont les choix d'orientation dans le système éducatif. Ces choix professionnels s'articulent sur les choix éducatifs dans une logique souvent inattendue par ceux qui croient trop à l'adéquation.*” (Bruyère; Espinasse e Fourcade, 2005: 246). Verifica-se em Lainé (2005) que o trabalho encontrado, após 3 anos da saída da formação inicial, é fruto da necessidade da especialização da formação e da sorte. A natureza da formação e o mercado regional de trabalho jogam, assim, um papel na especialização profissional ocupada,

¹³⁵ Como salienta Kóvacs: “*La professionnalisation (...) prolonge un mouvement affectant l'ensemble du système éducatif puisqu'on a complété le système traditionnel des filières professionnelles et de l'apprentissage par des filières technologiques et des dispositifs de stages et de formations en alternance. (...) Une professionnalisation au sens large passant par l'acquisition de savoirs pratiques, conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme un moyen d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis. De ce fait, tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant et l'apprentissage en situation d'emploi n'est pas toujours nécessaire pour acquérir des compétences opérationnelles que l'enseignement supérieur peut aussi garantir.*” (Rose, 2003: 80-81).

¹³⁶ “*As práticas de gestão recorrem cada vez mais à responsabilização individual no trabalho, à individualização das remunerações, das carreiras, da formação, da informação/comunicação e da avaliação das potencialidades pessoais. Estas práticas são apresentadas pelos seus defensores como manifestações do desenvolvimento das situações e das relações de trabalho no sentido da sua personalização.*” (Kóvacs, 2006: 47).

segmentação do mercado de trabalho e os modos de gestão das empresas influenciam, também, as trajetórias que estão ligadas à especialidade de formação no trabalho.

Assim, no processo de recrutamento, o facto de se conhecer o percurso e a performance escolar de um candidato apresenta-se como uma informação duplamente útil para o empregador, uma vez que certifica a capacidade na aquisição de saberes, além de dar uma indicação da maneira de como os jovens ultrapassaram o sistema de selecção, permitindo uma maior segurança na atribuição de funções e posições laborais.

Esta questão levanta a problemática das qualificações¹³⁷, que são constituídas para Teichler (2007) pela habilidade individual, pelo conhecimento e pelas perspectivas de trabalho, Rose (1996;1998) afirma mesmo que estas são um comportamento social que exige reconhecimento: “(...) *apparaît donc, comme une relation stable (...) entre valeur d’usage et valeur d’échange de la force de travail, identifiées par deux types de variables: les capacités individuelles (...) et/ou l’ancienneté (...)*” (Paradeise e Lichtenberger, 2001: 35).

A qualificação de um trabalhador remete para os seus conhecimentos e capacidades, decorre da formação geral e profissional, assim como da experiência adquirida ao longo da trajetória educativa e profissional, assumindo aqui particular importância os processos de formação e de aprendizagem veiculados pelo sistema educativo. Tendo presente que é ao nível do mercado de trabalho que se estruturam as relações entre os sistemas educativo e produtivo na formação e gestão das qualificações, as empresas possuem um papel decisivo, justificando a opção teórica deste trabalho de substituição do conceito de qualificação pelo de competência. Este conceito de competência é contudo, como refere Henni (2005), eminentemente polissémico e impreciso. Apresenta-se como uma combinação de conhecimentos, saberes-fazer, experiências e comportamentos, que se exercem num contexto preciso e que só pode ser avaliada na vertente produtiva. Consequentemente, ninguém se pode “(...) *déclarer compétent s’il n’est pas reconnu comme tel (...)* *Toute compétence, pour exister, suppose le jugement d’autrui.*” (Le Boterf, 1994: 35).

É ao nível da execução de trabalho que se pode avaliar, validar e evoluir as competências, sobretudo através da formação, permitindo uma evolução dos conhecimentos, das aquisições extra-escolares e da formação dos trabalhadores. A competência é, sobretudo, individual e interminável e os salários são, regularmente, submetidos a uma avaliação das performances que, em última instância, representam os indicadores da competência. Apresenta-se, assim, uma capacidade para combinar e utilizar recursos endógenos e exógenos, concretizando-se nos saberes em uso, perceptível para os sujeitos quando reconhecida por com quem interagem.

¹³⁷ Gangl (2006) avança que o nível de educação e especificidade vocacional, inerente a um certo tipo de qualificações, é identificado segundo dois factores: o nível de educação, entendido como indicador de habilidade geral e de capacidades cognitivas; e a especialização vocacional, vista como um conjunto de competências transferíveis, relacionadas com ocupações/indústrias particulares.

Para Paradeise e Lichtenberger (2001), esta passagem do modelo de qualificações para o modelo de competências¹³⁸ marca a passagem de um mundo industrial de convencionalismo estandardizado dos produtos e regras, para um mundo onde prima o doméstico e o cívico. O serviço/produto é assim mais personalizado, exigindo situações concretas de produção e trabalho, de forma a responder à alteração de condições de produção e consumo. O conceito de competência reflecte, desta forma, uma nova realidade dinâmica, um processo que só efectivamente se torna observável e aplicável na prática de uma determinada função. Representa, assim, um conceito funcional e contextualizado: “(...) *la compétence est cette capacité d'intégrer des savoirs divers et hétérogènes pour les finaliser sur la réalisation d'activités.*” (Le Boterf, 1994: 21).

Desta forma, o facto de um indivíduo possuir conhecimentos e capacidades não significa que seja competente, sendo necessário que as saiba mobilizar e materializar numa situação laboral específica. Tendo presente que os saberes, os saberes-fazer e os comportamentos são diversos, heterogêneos e múltiplos¹³⁹, o trabalhador tem que possuir a capacidade de seleccionar qual ou quais utilizar, em diferentes circunstâncias e consoante as necessidades. Ser competente representa, assim, primeiramente, saber agir e reagir; representa uma aplicabilidade operatória, mas também social. Para Svensson (2006), numa relação laboral a competência implica a posse de

¹³⁸ Para Le Boterf (2005, in: Cabral-Cardoso *et al*, 2006), a competência existe quando é demonstrada, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa actividade profissional. Assenta, assim, no saber-agir (combinar e mobilizar recursos pertinentes), no querer agir (motivação pessoal do indivíduo e contexto mais ou menos estimulante) e no poder agir (existência de um contexto, de uma organização do trabalho, da escolha da forma de gestão e condições sociais). Para este autor, o que actualmente interessa às empresa/organizações é um conceito de competência, que esteja de acordo com a evolução dos contextos e das situações de trabalho, dê conta da dupla dimensão individual e colectiva de competência (competência individual/colectiva), dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como uma disposição para agir, mas igualmente como um processo, permita raciocinar em termos combinatórios e já não somente em termos de adição, permita distinguir a diferença entre a competência exigida e a real, apele para a responsabilidade partilhada e torne possível uma avaliação das competências. Zarifian (2001, in: Nanteuil-Miribel e El Akremi (2005) fala em modelo de competência, iniciativa e responsabilidade face a situações; inteligência prática; faculdade de mobilizar pesquisas de actores. A combinação destas três dimensões permite sublinhar as características da noção de competência: recuo da prescrição; abertura de um espaço de autonomia e automobilização do indivíduo, face aos acontecimentos de uma situação de trabalho; dinâmica de aprendizagem colectiva e individual. O modelo de competência é sinónimo de “regresso do trabalho dentro do trabalhador”. Devos e El Akremi (2005, in: Nanteuil-Miribel; El Akremi, 2005) referem que a competência também é uma maneira de responsabilizar o indivíduo no que respeita à organização. A lógica da competência reflecte a importância crescente acordada das capacidades de julgamento local, dentro dos processos de adaptação organizacional. Ao oferecer um meio de controlo ao empregador e garantias reforçadas ao assalariado, o sistema de gestão pelas competências deve permitir deduzir a incerteza de relação de emprego, ela aparece, neste sentido, como uma forma instrumental de regulação, permitindo articular regras de gestão de recursos humanos e regras de organização. A competência permite agir e não existe independentemente da acção, na qual se exprime, ela está ligada a um contexto particular, é constituída por saberes, saberes-fazer e saber-ser e ainda por competências cognitivas. Ela exterioriza comportamentos e relações com o trabalho e com os colegas, é o instrumento de renovação de práticas de gestão de recursos humanos e da organização, ela traduz em normas comportamentais e as exigências da competitividade (qualidade, flexibilidade, inovação e serviços).

¹³⁹ Boterf (1994), *ob. cit.*, refere-se mesmo à importância do conceito de *Habitus*, postulado por Bourdieu (1979) *ob. cit.*, para evidenciar a pertinência de todas as particularidades pessoais dos indivíduos (a sua posição social, a sua cultura, etc), na efectiva demonstração de competência.

conhecimento e componentes emocionais, sociais e cognitivos, manifestando uma alteração ao nível do modelo de organização do trabalho, baseada na noção de posto, já que é específica em cada indivíduo. Para Hoffman (1999, in: Cabral-Cardoso *et al*, 2006), as competências possuem três dimensões, o comportamento observável, o padrão de qualidade ou resultados do desempenho de um indivíduo e os atributos básicos dos indivíduos, referindo-se estes últimos ao conhecimento, capacidades e habilidades que constituem os inputs¹⁴⁰. Já no que respeita à sua classificação, Teichler (2007) avança com três tipos: as competências sociocomunicativas, as competências operativas/organizacionais (transferência de conhecimento, estilo de trabalho, valores de trabalho) e as competências de pesquisa, reflexão e criatividade.

Globalmente, segundo este autor (*idem*) e Bureau e Marchal (2005), podemos concluir que existem dois grandes tipos de competências: as universais e as técnicas/específicas¹⁴¹. Face a este contexto conceptual e tendo presente a nossa realidade empírica e objectivos traçados, interessamos aqui, sobretudo, as universais, também apelidadas de transversais, tendo presente que cada vez mais se verifica uma formação ao longo da vida como forma de aquisição de experiência profissional, de competências transversais e de progressiva responsabilização dos indivíduos relativamente à sua evolução profissional e à sua empregabilidade, como refere Germe (2001). A noção de competência leva a que os resultados do processo de aprendizagem apontem para a essencialidade de investimento em competências transversais (competências de organização, de

¹⁴⁰ Cabral-Cardoso *et al*, (2006), evidenciam a tradição americana (as competências correspondem a características fundamentais dos indivíduos), a tradição francesa (relaciona as competências com atitudes, traços de personalidade e conhecimento adquirido) e a tradição inglesa (competência é a capacidade de desempenhar actividades dentro de uma função, de acordo com standards esperados). Não basta ser capaz de realizar uma tarefa para ser competente. É também necessário querer fazê-la! A escola norte-americana desenvolve, sobretudo, abordagens que se baseiam nos *inputs* (as competências são atributos do indivíduo). A escola Britânica privilegia os *outputs* (competências são sobretudo comportamentos).

¹⁴¹ Boyatzis (1982, in: Cabral-Cardoso *et al*, 2006), distingue: competências de entrada (requisitos básicos para o desempenho da função) e as competências de desempenho. Já Bills, (2004), refere existirem competências de trabalho, do trabalhador, cognitivas e não-cognitivas; Nabi e Bagley (1998 in: Cabral-Cardoso *et al* (2006) verificam que os diplomados tendem a avaliar a importância de determinadas competências de forma mais elevada do que o seu próprio domínio dessas competências, evidenciando que os próprios diplomados sentem que não possuem determinadas competências que eles valorizam como forma de empregabilidade. Como salienta Teichler : *“The authors of the CHERS study presented three different ways of classifying competences and job requirements. They all considered socio-communicative competences as an important dimension in its’ own right. They also agreed that graduates perceived deficiencies in operative and organizational competences, whereby abilities of knowledge transfer, work styles and values were classified differently. Finally-though using different terms-they seemed to agree that competences of reasoning, reflection, creativity were domains of their own which graduates wished to enhance. In comparing the respondents’ retrospective views on their study programmes and competences upon graduation we noted, not surprisingly, a greater visible impact of programmes on systematic cognitive knowledge than on other competences.”* (Teichler, 2008: 30). Bills (2004) refere, por sua vez, que existem cinco competências de trabalho: habilidade para identificar, planear e alocar recursos, como tempo, dinheiro, materiais, facilidades e recursos humanos; habilidade para trabalhar com os outros como equipa, ensinar, liderar, negociar, trabalhar com pessoas de diferentes backgrounds; habilidade de adquirir, avaliar, organizar, interpretar, usar informação e usar computadores; habilidade de compreender, monitorizar e corrigir, improvisar sistemas e inter-relações; e, finalmente, a habilidade de seleccionar, aplicar e manter uma variedade de tecnologias. Estas capacidades/competências são genéricas; são diferentes das técnicas e do conhecimento “local” .

animação, de desenvolvimento) e no saber-fazer (sociabilidade, adaptabilidade, carisma, sentido de comunicação), porque estas possuem alto potencial de transmissibilidade.

Teichler (2005) apresenta um modelo orientador particularmente pertinente, ao enunciar vários aspectos metodologicamente interessantes ao nível das competências; no entanto, face à diversidade de formações académicas aqui em análise, importa construir uma tipologia de análise mais generalista¹⁴², sobretudo, como refere Marques (2006), ao nível dos saberes transversais (mais especificamente, o saber organizar, gerir e decidir), além ainda a pertinência do domínio de línguas estrangeiras, como Martins, Mauritti e Costa (2005) defendem.

As profissões e os postos de trabalho, nas empresas e nas instituições públicas, são claramente delimitados pelos conhecimentos em determinadas especialidades disciplinares, tornando difícil ao sistema de ensino formar especialistas para muitos destes postos de trabalho, isto porque a democratização do ensino superior, os problemas de emprego e as mutações económicas originam novos desajustamentos entre oferta dos conhecimentos dos diplomados do ensino superior e as necessidades do mercado laboral. As empresas podem, contudo, pretender um jovem que adira aos seus valores (recrutamento favorecido por pesquisas parentais ou socialização local), verificando-se que a economia formal cria empregos centrais (fixos, estáveis, bem pagos, com possibilidade de carreira) e a economia subterrânea/segmento secundário empregos instáveis (sem possibilidade de ascensão, sem protecção social, o que é visível particularmente no caso dos jovens¹⁴³, mulheres e imigrantes). Normalmente, é este último sector o mais afectado pelo desemprego; no entanto, é no mesmo que se constroem os contactos e redes informais que permitem aceder à economia primária.

Assim, tendo presente Kovács (2002), enquanto nas empresas centrais se concentram os trabalhadores melhor qualificados e com possibilidades de desenvolver e renovar as suas

¹⁴² Tendo presente Cabral-Cardoso *et al* (2006), as competências escolhidas nesta análise foram: recolha de informação; comunicação/apresentação; planeamento e resolução de problemas; desenvolvimento social e interacção) as menos valorizadas (capacidade de comunicação eficaz; capacidade de trabalhar em grupo; numeracia funcional mais conhecimento informático). As empresas pretendem indivíduos com capacidade proactiva, capazes de saber identificar e responder a problemas de forma criativa e autonomamente. A título de exemplo: “*Social competences (loyalty, integrity; tolerance, appreciating of different points; getting personally involve); Communication competences adaptability (broad general knowledge; cross-disciplinary thinking/knowledge; written communication skill); Personal competences (accuracy, attention to detail; working under pressure; power of concentration; time management); Field specific (competences field-specific theoretical knowledge; field-specific knowledge of methods); Analytic competences (analytical competences; problem-solving ability; reflective thinking, assessing one’s own; creativity); Operative skills (manual skill; fitness for work; working in a team Leadership), Competences leadership (assertiveness, decisiveness, persistence; taking responsibilities, decision; initiative; negotiating); Organizational Competences (economic reasoning; applying rules and regulations; planning, coordinating and organizing; understanding complex social, organization); Special competences (foreign language proficiency; computer skills).*” (Schomburg, 2007: 49).

¹⁴³ Como mostra Racionero (1983, in: Santos, 1991), o capitalismo está a denotar uma contradição nos seus valores fundamentais, como é o caso da juventude passiva, que forma uma classe ociosa, nascida numa sociedade opulenta, saturada de consumo, mas com grande probabilidade de não poder trabalhar mesmo que queira.

competências, nas empresas subcontratadas predominam trabalhadores pouco ou nada qualificados e com reduzida ou nenhuma possibilidade de aprendizagem no trabalho¹⁴⁴.

Nesta perspectiva, Lochet (1997) identifica três perfis de práticas de gestão da inserção dos jovens¹⁴⁵. O primeiro implica a utilização do contrato a tempo indeterminado, permitindo acesso selectivo e lento aos mercados internos das grandes empresas da indústria e dos serviços (antecedido ou por um emprego precário, na mesma empresa, ou por um período de formação). O segundo caracteriza-se pela heterogeneidade de formas que é dada aos estatutos precários, em particular pelas pequenas e médias empresas, de forma a reduzir custos de mão-de-obra. O terceiro caracteriza-se pelo uso atípico dos contratos a termo (empresas de pequena dimensão, até dez empregados).

As questões da flexibilidade e formação no trabalho surgem, assim, como etapas incontornáveis no processo de transição, comprovando a dificuldade da relação entre a formação académica obtida e a sua aplicabilidade no mercado de trabalho. Esta situação implica inevitavelmente o reequacionamento do conceito de socialização profissional, até porque face à instabilidade laboral, aos saberes especializados e rapidamente ultrapassáveis, exige-se progressivamente uma socialização secundária (ocorrida a nível empresarial). Este conceito¹⁴⁶ pode então ser definido “(...) *comme période d’initiation et de conversion, d’acquisition de rôles et de modèles de comportement, de normes et de valeurs, devient alors un des traits constitutifs des professions.*” (Rose, 1998: 65).

As condições de aquisição de conhecimentos específicos de cada profissão são fundamentais para percepcionar a socialização profissional como um período de iniciação e de conversão

¹⁴⁴ Teichler (2005) avança que os grupos sociais mais poderosos e influentes estão constituídos por algumas elites profissionais, entendidas, não num sentido restrito (como as caracterizadas pelo seu sectarismo, como os médicos), mas em sentido mais amplo, como as que adquiriram habilidades cognitivas e os conhecimentos sistemáticos necessários a ocupar os diferentes postos de trabalho que requerem um saber determinado. A OCDE (1997; 1999) fala em classes ocupacionais: “*Hight-skilled non-manual; Mediam-Skilled non-manual; Lower-Skilled non-manual; Skiller-manual; Unskilled-manual*”.

¹⁴⁵ Joseph, Lochet e Mansuy (1997, in: Alves, 2008) referem que, efectivamente, o que está em questão é a análise da integração dos jovens nas empresas. Este processo diz respeito às regras e modos de gestão da mão-de-obra, identificando cinco modos de gestão: a internalizada (em que a adaptação ao posto de trabalho e a integração no colectivo é totalmente assegurada pela empresa e está materializada num contrato sem termo); a alternância (em que o acesso a um emprego estável é antecedido por um contrato de aprendizagem); através de formas precárias de emprego (uso de empregos atípicos, como estratégia de selecção e recrutamento para o acesso a empregos estáveis); por via de empregos recorrentes (sucessão de contratos temporários, com interrupções curtas, indicadoras de integração, que os autores definem como baseada no estabelecimento de relações intermitentes de emprego) e externalizada (externalização dos custos de integração, associados à aquisição da experiência profissional, que são transferidos para outra empresa que não é aquela com que o jovem estabelece um contrato por tempo indeterminado).

¹⁴⁶ Berger e Luckman (1986) distinguem socialização primária de socialização secundária, correspondendo a primeira à socialização sofrida na infância e a secundária a todo o processo posterior, consequentemente, é um movimento em constante mutação/evolução. Rose (1996), por sua vez, afirma que o processo de transição acarreta, invariavelmente, um movimento intrínseco de socialização profissional, refere-se, igualmente, à importância dos dispositivos de alternância e dos estágios, como aspectos comprovativos de que o movimento de transição é igualmente um momento de construção da qualificação. Desta forma, é, simultaneamente, um momento de socialização secundária, na medida em que prepara o indivíduo para a integração num sector específico do mercado ou de actividades.

profissional, aquisição de papéis e de modelos de comportamento, normas e valores. Dubar (1992) refere que a socialização pode e deve ser analisada segundo duas dimensões: num primeiro momento, no que respeita às trajectórias individuais, como produto de identidades profissionais e sociais (socialização dos indivíduos) e sistemas de actividade (trabalho, emprego, formação), que são resultado de construções históricas dos actores; e num segundo momento, incluindo três aspectos que correspondem à formação geral (escolar/teórica), à formação profissional (inicial e contínua) e à formação no trabalho (específica/prática), que asseguram a aprendizagem no trabalho e optimizam os sistemas de produção, o que implica uma transacção biográfica e relacional. A formação surge, assim, como um instrumento imprescindível na produção da mudança, permitindo a adaptação a novas situações e exigências, este movimento deve estar definido em função da própria estratégia da empresa, até porque constitui um recurso inquestionável, “(...) *con poder para inducir y provocar diferentes efectos culturales, produciendo alteraciones a nivel de las identidades, de los valores, de las actitudes, de los papeles dentro de la institución y de los comportamientos, (...).*” (Esteve de Andrés e Pimentel, 2005: 37).

Assim, estes movimentos de reestruturação de funções e tarefas, potenciado pelo desenvolvimento tecnológico, pelas alterações produtivas, por variações de mercado, entre outras conjunturas, levam a que a socialização profissional esteja, cada vez mais presente nos trajectos profissionais dos indivíduos. Atendendo à questão da conflitualidade existente, frequentemente, na relação formação académica detida e emprego exercido, e face à dificuldade do sistema formativo prever/antecipar e se adaptar às necessidades do sistema produtivo, verifica-se que estes movimentos surgem não somente no início de uma carreira, mas durante todo o período de exercício de uma profissão e ao longo da vida. Germe *et al* (2003) afirmam mesmo que a formação aparece assim como uma complementaridade à formação académica dos diplomados.

Salienta-se neste processo a formação contínua¹⁴⁷, que segundo Perez e Thomas (2005) é susceptível de travar o desenvolvimento da precariedade do emprego e ajudar à estabilização das trajectórias profissionais mais incertas e do desemprego. As formações contínuas mais longas encontram-se, assim, associadas ao desemprego e são, principalmente, financiadas pelo Estado. A formação contínua pode, assim, ser considerada como um recurso que abre melhores perspectivas profissionais, de forma a evitar a instabilidade de emprego, permitindo redefinir a trajectória profissional das pessoas expostas à precariedade. A sua durabilidade pode ser considerada como um bom indicador do seu carácter qualificante, já que as formações curtas visam, essencialmente,

¹⁴⁷ Perez e Thomas (2005) referem que a formação contínua é constituída pelas formações, no decurso da vida activa, financiadas pelo empregador, pelo poder público ou pela própria pessoa, sob a forma de estágio, autoformação ou em situação de trabalho, com objectivos profissionais. A mobilidade profissional acarretou, igualmente, o desenvolvimento de formas particulares de emprego: contratos de duração determinada (*intérim, stages, contrats aidés*). Por outro lado, assiste-se, nos mercados internos, ao desenvolvimento dos empregos temporários (afastados da formação interna).

a adaptação ao emprego, estão ligadas ao emprego flexível (adaptação ao trabalho de duração temporária), enquanto as mais longas são associadas aos objectivos de mudança de emprego e obtenção de um diploma ou de uma qualificação reconhecida (são associadas ao desemprego). Uma formação mais longa será mais geral, mais transferível e abrirá mais perspectivas de mobilidade profissional do que uma específica (de adaptação do posto), para os menos qualificados, limitados aos empregos precários, muitas vezes é preciso estar desempregado para beneficiar de um esforço de formação.

Contudo, este movimento não encerra linearidade efectiva, variando consoante os países, os mercados de trabalho e, sobretudo, as políticas de emprego/formação. Inquestionavelmente a formação ao longo da vida constitui um instrumento político que protege os assalariados em caso de perda de emprego ou de mudança nas condições de trabalho.

Atendendo à complexidade e pertinência deste processo e à importância que o emprego possui nas sociedades contemporâneas, podemos questionar se o que está em causa é, efectivamente, o processo de integração social, por outro lado, tendo presente que o momento de transição para o trabalho é o momento onde se desenrola, inevitavelmente, um processo de socialização profissional a três dimensões: ao nível do desempenho do trabalho, da inscrição no nível de assalariado e a efectiva entrada na sociedade, apresenta-se assim como uma socialização secundária central na integração social do indivíduo¹⁴⁸.

Como consequência, tendo presente Teichler (2005), exige-se aos diplomados cada vez maior flexibilidade laboral e capacidade inovadora (sobretudo ao nível da capacidade de comunicação, trabalho em equipa e grau de responsabilidade), que estejam preparados para a internacionalização dos mercados laborais de diplomados, que sejam conhecedores das suas áreas de experiência específica e que dominem novos campos (informática, ecologia, criatividade). Paralelamente, as empresas, face à competição dos mercados globais, têm de melhorar, simultaneamente, a produtividade e a qualidade dos seus produtos, reduzir os custos e adaptar-se, rapidamente, a um mercado incerto e volátil.

Face a esta incerteza do mercado, a flexibilidade, vista por Kovács (2005) como resultado da crescente transferência de riscos e custos dos empregadores para os indivíduos e Estado, apresenta-se actualmente como uma prática organizacional comum, uma forma de assegurar a competitividade das empresas. Os trabalhadores vêem-se agora ameaçados nas suas condições laborais e dos seus direitos sociais; a flexibilidade origina o provisório, o incerto, mas revela-se importante para fazer face à imprevisibilidade (Rebelo, 2004). Apesar disto, e a nível empresarial, não origina invariavelmente desqualificação, pois, ao implicar o aumento de exigência de qualificações, apela a uma moral individualista, baseada na realização do indivíduo, no seu empenhamento e não no interesse colectivo ou em valores sociais, como refere Linhart (2002, in:

¹⁴⁸ Kovács (2005) defende que o emprego designa uma posição social, sendo um meio central de integração social.

Kovács, 2005). Ser flexível significa, fundamentalmente, “(...) *être à disposition. La disponibilité, dans l’activité même de travail ou entre différents projets, se transforme en contrainte délétère iorsque’elle signifie que ce n’est jamais acquis dans une vie conçue comme une sucession de projets.*” (Perilleux, 2001: 35).

Por sua vez, Golsh (2003) afirma que os empregadores exigem cada vez maior flexibilidade, de forma a alterar o funcionamento do mercado e aumentar a flexibilidade no relacionamento empregador/empregado¹⁴⁹. Esta desregulação acarreta, no entanto, consequências negativas, ao nível das carreiras e saúde psicológica, bem como uma diminuição da capacidade de previsibilidade na remuneração, na duração de contratos, nos horários e nos conteúdos de trabalho. Para Kóvac (2005), não estamos perante um movimento de generalização ou de falta de autonomia no trabalho, mas sim face a um aumento da diferenciação do trabalho e das suas condições de execução, implicando tipos e graus de autonomia díspares, uma segmentação e flexibilização do trabalho, uma diversidade de horários, condições de trabalho, individualização e, finalmente, uma diferenciação dos trabalhadores e das relações de emprego.

Um dos aspectos onde este fenómeno de flexibilização laboral progressiva é particularmente visível é ao nível dos horários de trabalho¹⁵⁰, sobretudo a partir do século XX. Esta situação denota uma evidente necessidade do mercado produtivo se adaptar aos movimentos e fluxos de procura, permitindo uma maior adaptabilidade aos contextos cíclicos que encerram o mercado e que indirectamente reflectem o próprio movimento de desenvolvimento económico. Simultaneamente, para Cottrell *et al* (2002), os horários tornam-se mais irregulares e diversificados, tendo presente que as variáveis quantitativas da duração do trabalho são constituídas pela sua regularidade, ritmo, sociabilidade e autonomia dos horários de trabalho, tendo presente que uma duração de trabalho elevada não protege necessariamente os indivíduos do desemprego.

¹⁴⁹ Segundo Atkinson (1984, in: Golsh, 2003), os diferentes tipos de flexibilidade são: *numeral flexibility* (adaptação do número às necessidades-contratos de curta duração/dispensas); *funcional flexibility* (transferência de posições de trabalho); *wage flexibility* (flexibilidade salarial); *temporal flexibility* (horários de trabalho). Milss e Blossfeld (2005) referem que a flexibilidade do mercado de trabalho pode distinguir cinco tipos diferentes: *external numerical* (habilidade para ajustar o número de trabalhadores), *externalization* (*outsourcing*, subcontratação), funcional (*mover insiders*), salarial (ajustar custos/benefícios), temporal ou *internal numerical* (ajustar tempo de trabalho, trabalho cíclico ou sazonal). Afirmam, ainda, que as empresas implementam diferentes tipos de flexibilidade, consoante o grau da rigidez do sistema que regulamenta o trabalho.

¹⁵⁰ Segundo Lallement (2003), ao nível do tempo no trabalho verificam-se, nas últimas décadas, uma intensificação do trabalho, além da repetitividade dos gestos ter crescido ao nível da execução do mesmo. Vários factores explicam estas evoluções: a flexibilidade, a competitividade, a qualidade, a urgência, a autonomia; por outro lado, a individualização ganha terreno, como por exemplo ao nível das políticas de remuneração, tempo de trabalho, variáveis, etc. Ao nível do tempo de trabalho, a questão centra-se ao nível dos ritmos dos percursos biográficos, que já não são sequencialmente escola/empresa/reforma. A carreira normal de emprego já não é uma evidência, devido aos valores decrescentes do trabalho a tempo inteiro, com duração indeterminada, à subordinação e dependência a um empregador único, às alterações a nível do emprego tocam a população activa, sobretudo jovens, mulheres e população pouco qualificada.

Beck (2000) critica este processo, referindo que o mesmo transformou a sociedade laboral numa de sociedade de risco, onde a insegurança ganha contornos endémicos (característica laboral futura da maioria das pessoas), verificando-se que a posição dos mais jovens é, obviamente, das mais debilitadas, face à concorrência mais experiente e ao movimento de penúria de emprego. Este novo contexto laboral, para Dulac e Delolbe (in: Nanteuil-Miribel e El Akremi, 2005), alterou a questão da gestão dos recursos humanos, reduzindo-a simplesmente a uma decisão de desenvolver ou adquirir capital humano, tendo presente que as vantagens de o desenvolver são constituídas pela criação de grande estabilidade e previsibilidade de atitudes e capacidades de organização. A flexibilidade laboral representa, assim, um processo de coordenação e controlo mais efectivo, um processo de socialização melhorada, potencia a minimização dos custos de transacção. A contratação permite à organização diminuir os custos administrativos e equilibrar as exigências ligadas à força de trabalho, de forma a aumentar a flexibilidade organizacional.

Estas questões afectam cada vez mais a população empregada e possuem particular pertinência no seu movimento de acesso ao primeiro emprego por parte dos jovens diplomados do ensino superior. Para Lefresne (2003), os trabalhos empíricos partem do princípio de que os modelos de gestão das empresas colocam em evidência dois pontos: o empregador visa um jovem imediatamente operacional (flexibilidade quantitativa) e procura formar o jovem às necessidades específicas do trabalho (existe um período de avaliação e de filtragens, a aquisição da formação complementar à formação inicial precede a entrada num mercado interno). Uma mesma empresa pode, contudo, ter este duplo papel a níveis e sectores diferentes, numa lógica doméstica.

Assiste-se então a uma progressiva flexibilização do mercado¹⁵¹ e a uma valorização crescente de um modelo de mobilidade, verificando-se que as mobilidades voluntárias são cada vez mais frequentes e acompanhadas por uma promoção ou valorização salarial (Germe, 2001). Esta situação reflecte também o facto de nos últimos anos termos assistido ao surgimento de uma multiplicidade de modelos de organização do trabalho, progressivamente mais versáteis e flexíveis, alicerçados na formação, flexibilidade e nas redes sociais. Consequentemente, verifica-se que “(...) os novos «trabalhadores-livres» dispõem de mais oportunidades, liberdades e

¹⁵¹ A empresa idealizada para o futuro é uma empresa flexível (com um núcleo de gestores pequeno e estável, trabalhadores a prazo/flexíveis e empregados polivalentes), em que a conjugação da globalização e as tecnologias da informação e da comunicação elevam as estratégias de recursos humanos, através da diminuição dos trabalhadores efectivos (só ficam os mais qualificados), da subcontratação de empresas, do emprego flexível (trabalho a tempo parcial/temporário), da utilização de mão-de-obra estrangeira, etc, torna-se, assim, evidente a progressiva flexibilização organizacional (redução dos níveis hierárquicos e delegação de responsabilidades para nível operacional; reagrupamento ou integração de tarefas/funções; trabalhadores qualificados e polivalentes; trabalho em equipa; informação sobre o trabalho e autocontrolo; aprendizagem contínua, etc), (Kóvacs, 2002). Podemos mesmo afirmar que existe actualmente, uma tendência para o aumento da flexibilidade, através dos padrões do tempo de trabalho e do ambiente profissional; porém, a flexibilidade implica frequentemente, autonomia, para ser aplicável ao processo produtivo.

controlo, mas muito menos identificação e segurança laboral, dado que circulam continuamente no mercado.” (DGEEP, 2006b: 14).

Já Nanteuil-Miribel e El Akremi (2005) referem que a flexibilidade de um sistema se materializa na sua aptidão de se transformar, para melhorar a inserção face ao ambiente e aumentar a probabilidade de sobreviver, o que, em termos práticos, leva a que se possa distinguir entre trabalhadores “centrais” e trabalhadores “periféricos”. Independentemente do estatuto destes trabalhadores¹⁵², a coexistência de situações diversificadas origina um stress profissional e tensões internas mais elevadas. A flexibilidade das condições de trabalho é normalmente acompanhada por uma intensificação do trabalho (quantitativa e qualitativa); deste modo, dois tipos de insegurança de emprego podem ser distinguidos: a insegurança¹⁵³ de continuidade do emprego e o deteriorar das condições de trabalho.

Para a DGEEP/MTSS (2006a), o mercado apresenta-se não como um local de encontro entre oferta e procura de bens e serviços, mas como uma entidade que estabelece expectativas, que antecipa comportamentos. As variáveis de regularidade e de flexibilidade constituem os indicadores da flexibilidade do tempo de trabalho. Hoje em dia, temos de falar não apenas em inovação organizacional, mas igualmente em retrocesso organizacional. De facto, assiste-se à renovação dos princípios tayloristas-fordistas¹⁵⁴ (trabalho estandardizado, repetitivo, divisão entre especialistas e executantes), o taylorismo informático é largamente praticado, sobretudo nos sectores de actividade onde os resultados das operações ligadas ao computador podem ser registados continuamente.

¹⁵² Eutache (1996, in: Nanteuil-Miribel; El Akremi, 2005) distingue três tipos de trabalhadores: vítimas das novas realidades organizacionais (o trabalhador tem uma postura defensiva, crítica, cínica); empregados fiéis, (que aceitam e adoptam posturas diferentes, face a uma nova realidade organizacional, são beneficiados pela flexibilidade), e os novos profissionais (o objectivo é retirar benefício pessoal das novas realidades organizacionais).

¹⁵³ A intensidade do sentimento de insegurança depende de diferentes elementos, como o clima de mudança no seio da empresa, a confiança acordada pelo trabalhador à sua empresa (age como protecção, face à incerteza) e as práticas de flexibilidade (adaptar produção à procura de mercado). Um trabalho “verdadeiro” corresponde a um trabalho a tempo inteiro, assente num contrato com duração indeterminada. No que respeita aos factores próprios da situação profissional que favorecem a percepção da insegurança de emprego, podemos salientar o nível de empregabilidade (percepção subjectiva de poder encontrar fácil e rapidamente trabalho nas empresas-mobilidade profissional potencial), as consequências de perder emprego (a percepção de insegurança será tanto maior quanto mais forte for a possibilidade de perder emprego), a evolução das condições de trabalho ou mesmo o sentimento de imobilismo profissional (pode levar a pessoa a pensar que não é competente).

¹⁵⁴ Como salienta Santos e Marques : “*Os call centers, organizações típicas da sociedade de informação, articulam de forma exemplar a flexibilidade com a estandardização. Enquanto ao nível macro da empresa estamos perante uma produção flexível que satisfaz uma organização da produção segmentada globalmente e estruturada em rede, ao nível micro estamos perante uma forte estandardização. O serviço estandardizado é aliás uma das principais características de um call center: a actividade dos operadores, sempre igual, enforma de maneira magistral esta estandardização. Confirmadas as análises teóricas, verificou-se que os operadores do call center são maioritariamente mulheres e jovens e possuem qualificações elevadas. Aspecto justificado pelo facto de o trabalho ser em part-time, mais atractivo para as mulheres e para os estudantes, pois permite uma maior conciliação com outras actividades paralelas. A actual existência em Portugal de um nível de desemprego superior no caso das mulheres e, particularmente, das mulheres jovens, pode também contribuir para esta situação.*” (Santos e Marques, 2006: 81-82).

No que respeita ao mercado de trabalho e tendo presente os contornos conceptuais anteriores, importa caracterizar a situação nacional.

Quadro 3.4 - Caracterização das condições de trabalho em Portugal

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Trabalhadores por conta de outrem (em milhares) | 3649,6 | 3710,9 | 3747,9 | 3736,0 | 3782,3 | 3813,8 | 3898,1 | 3902,2 | 3949,7 |
| Contrato com termo (em milhares) | 727,4 | 753,8 | 805,4 | 768,6 | 750,5 | 743,3 | 801,3 | 872,7 | 902,3 |
| Trabalho a tempo parcial (em milhares) | 548,1 | 566 | 577,2 | 597,2 | 579,2 | 576,1 | 582,4 | 625,9 | 619,6 |
| Número médio de horas de trabalho semanais | 39,7 | 39,4 | 39,5 | 39,2 | 39,2 | 39,2 | 39,1 | 39 | 39 |
| Remuneração média mensal (Euros) | 731,07 | 760,49 | 817,39 | 849,56 | 877,46 | 907,24 | 933,96 | 963,28 | 992,08 |
| Variação do Salário mínimo | 3,8% | 3,9% | 4,1% | 2,5% | 2,5% | 2,5% | 3% | 5,7% | 5,6% |

Legenda: a) não disponível. Fonte: INE, Indicadores sociais

Assim, perante o quadro 3.4, podemos afirmar que as condições de flexibilidade têm aumentado a sua representatividade no mercado laboral a nível nacional, sobretudo ao nível contratual, com a progressão dos contratos a termo e do trabalho a tempo parcial, cuja representatividade na última década aumentou significativamente. Assim no ano 2000 existem em Portugal 727400 contratos com termo, que em 2008 já são 902300. Esta situação é ainda confirmada pelo número de contratos de trabalho a tempo parcial que passam de 548100 em 2000, para 619600 em 2008.

Estas duas variáveis comprovam, assim, um movimento progressivo de instabilidade laboral que poderá ser explicado pelo aumento da concorrência, fruto do aumento da população activa o que é comprovado pelo aumento do número de trabalhadores por conta de outrem. Apesar disso, verifica-se uma diminuição do número médio de horas de trabalho semanais, que poderá ser explicada pela evolução da legislação laboral mas também pelo movimento de penúria de emprego, verificando-se paralelamente, um aumento das remunerações médias, consequência da natural evolução da taxa de inflação anual.

Esta realidade comprova uma flexibilização progressiva do mercado de trabalho nacional, enquadrando-se na perspectiva europeia onde se verifica uma progressiva utilização de formas de organização de trabalho mais flexíveis, com a consequência directa da perda de qualidade dos empregos, sobretudo ao nível da sua estabilidade. Verifica-se também, com a evolução do auto-emprego, esta progressiva flexibilização das relações laborais, como referem Fujii e Ruesga (2004). A maior flexibilidade constitui, consequentemente, um elemento fundamental na moderação de custos laborais e contribui para alterar o modelo mais tradicional de relações no trabalho (que tem características corporativas), potenciando um modelo mais flexível, e incrementando a elasticidade emprego-produto. Este movimento está a intensificar um fenómeno de dualidade no mercado de trabalho (entre bons e maus empregos) e a má qualidade de emprego,

que se concentra, sobretudo, na população mais jovem e entre as mulheres. A população feminina revela, assim, maiores dificuldades ao nível do emprego no que respeita ao acesso e condições de exercício do mesmo, desta forma são inquestionavelmente as mais atingidas pelo fenómeno da precariedade laboral. Estas novas formas de emprego tornam-se, muitas vezes, uma passagem obrigatória para os que pretendem aceder à vida activa. O aumento da flexibilidade não permitiu, assim, limitar a progressão do desemprego dos jovens diplomados e não diplomados.

Os contratos determinados aumentam as necessidades de gestão de mão-de-obra, verificando-se que a flexibilidade interna¹⁵⁵ (tempo/conteúdos/polivalência) é normalmente o tipo de resposta à variação da procura das pessoas com contratos temporários que acumulam situações precárias¹⁵⁶, tanto profissional, como pessoalmente. Consequentemente, este termo de flexibilidade tem sido substituído a nível laboral pelo conceito de precariedade, que, para Cottrell *et al* (2002), implica, ao nível do emprego, uma forte perda de liberdade de horários e das condições de tempo de trabalho. Com o desenvolvimento da representatividade da precariedade profissional, como podemos verificar em Paugam (2000), e com o facto de esta afectar cada vez maior número de pessoas (independentemente da sua idade, sexo ou nível de escolaridade), a formação laboral (aquisição de qualidades sociais, experiência de formação e tratamento de componentes) revela-se cada vez mais importante, reflectindo sistemas de inadaptação social e profissional e instabilidade laboral, e aparecendo, de forma crescente, como um modo de socialização no emprego, com características multiformes para populações cada vez mais heterogéneas.

Pode-se, assim, afirmar que existe forte correlação entre avaliação do risco de desemprego pelos assalariados¹⁵⁷ e as dificuldades económicas e objectivos das empresas onde trabalham. Revel (2001) evidencia que as formas de emprego precário afectam também a população com mais de vinte e cinco anos, materializando-se na precariedade dos contratos de trabalho, movimento não exclusivo dos jovens, o que comprova um movimento de efectiva precariedade estrutural e generalizada do trabalho. De acordo com Lefresne (2003), multiplicam-se assim as formas de emprego (a tempo parcial, diferentes tipos de trabalhos temporários), originando uma baixa na taxa de salários, também a nível do trabalho a tempo inteiro. Os efeitos da fila de espera intensificam esta tendência salarial geral. A degradação da situação dos jovens não é só um efeito da idade, mas reflecte evoluções salariais e dos comportamentos inter-geracionais, acedendo

¹⁵⁵ Segundo a DGEEP/MTSS (2006a), a flexibilidade externa refere-se à vertente legislativa que enquadra o panorama de um Estado. A interna depende da gestão dos recursos próprios das organizações e envolve processos de mudança, de carreira, tempo de trabalho, métodos, formação, mobilidade, etc.

¹⁵⁶ Como salienta Kóvacs: “Embora a forma de emprego mais utilizada pelas empresas, ainda, seja o contrato permanente, nas novas contratações as empresas recorrem cada vez mais a formas que lhes permitem a flexibilização quantitativa, nomeadamente a contratação a termo certo, a subcontratação de Pequenas e Médias Empresas e a contratação em regime de prestação de serviços, como é o caso do trabalhador independente.” (Kóvacs, 2006: 54).

¹⁵⁷ Paugam (2000), relativamente à definição estatística de emprego, coloca a seguinte questão: Pensa nos próximos dois anos correr o risco de ser despedido?

aqueles a certos segmentos particulares do mercado de trabalho com diversas restrições. Assim, o desemprego e a precariedade são aspectos que degradam a sociedade salarial, criando uma dualização social, como afirma Castel (1995). A qualidade de emprego¹⁵⁸ apresenta-se, assim, como um aspecto central na análise efectiva das novas condições laborais. Para Barbier (2004), implica não somente o facto de se ter em conta a existência de emprego remunerado, mas a análise das características do mesmo. Apresenta-se, pois, como um conceito relativo e multidimensional, que implica as características objectivas ligadas ao emprego ao nível do ambiente de trabalho e ao nível das características do mesmo, as características do trabalhador relativas ao emprego, a correspondência entre as mesmas e as exigências do emprego e, finalmente, a avaliação subjectiva (satisfação laboral) das características. Contudo, as questões da segurança laboral são também pertinentes e devem ter-se em conta a sua qualidade, que permite “(...) à chaque individu de rester dans son emploi indépendamment des aléas de sa vie personnelle (maternité ou paternité, formation...) et lui laisse également la possibilité de gérer un certain nombre d’activités extra-professionnelles (loisirs, éducation des enfants, soins, prise en charge de personnes dépendantes. (...) Qualité ne signifie pas négliger ou ignorer les méthodes existantes permettant de mesurer la réussite et les performances relatives.” (Fremigacci e L’Horty, 2004: 7).

Estes novos contextos laborais, bem como a estrutura do emprego, o ordenamento jurídico das relações laborais e o regime de protecção social, característicos de cada contexto nacional, condicionam decisivamente o funcionamento dos mercados de trabalho. Resta-nos anexar a este processo a perspectiva individual, de forma a circunscrever as dimensões que constituem o processo de transição para o trabalho. Será esta a questão que nos ocupará seguidamente.

¹⁵⁸ Adoptado na Cimeira de Lisboa, de 2000, passando a integrar as disposições políticas expressas na denominada Estratégia Europeia para o Emprego. “*Des raisons de légitimation de la coordination communautaire: au sommet de Lisbonne, la défense du modèle social européen cadre bien avec l’introduction de la qualité sous la forme «more and better jobs» en tenant compte de l’impératif de cohésion sociale (inclusion).*” (Barbier, 2004: 81). Com o objectivo explícito de avaliar comparativamente os países da UE, a qualidade do emprego abrange um conjunto de aspectos: qualidade intrínseca do emprego; qualificações, formação e carreiras profissionais; igualdade entre homens e mulheres; saúde e segurança no trabalho; flexibilidade e segurança contratual; inserção e acesso ao trabalho; relações entre vida profissional e vida privada; diversidade e não discriminação; *performance* global do trabalho. Como salienta Barbier: “*Voici les principaux paramètres de la qualité de l’emploi: Les qualifications requises par un emploi et les possibilités offertes par l’exercice de ces qualifications en termes d’épanouissement personnel ou de prestation d’un service social ou d’une prestation; Le degré d’autonomie ou de contrôle dont le travailleur bénéficie dans son travail; L’équité manifestée par la direction dans son exercice du contrôle et de la discipline; Les possibilités en matière de liberté syndicale et de négociation collective; La sécurité de l’emploi et les possibilités de mettre à profit le savoir-faire acquis auprès d’un autre employeur; Les responsabilités liées à l’emploi et les possibilités de satisfaction professionnelle qu’elles offrent ainsi que le stress dont elles peuvent être la cause; L’intensité du travail et ses répercussions sur la santé physique et mentale et sur la possibilité de mener une vie personnelle et familiale épanouie; Les possibilités de formation et de perfectionnement qu’offre l’emploi et les perspectives de progression vers un emploi plus satisfaisant, plus sûr et mieux rémunéré; Les possibilités de prendre part à l’activité créatrice de l’organisation, notamment au règlement des problèmes, à l’innovation, et de prendre des initiatives personnelles sur la base des compétences et des connaissances développées, afin d’améliorer la qualité ou le service.*” (Barbier, 2004: 87).

CAPÍTULO 4 - TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO E DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR

Após a reflexão sobre o mercado de trabalho e as políticas de emprego, abordamos neste capítulo o processo de transição profissional, tendo presente a diversidade de formas de (des)emprego que afectam cada vez mais os detentores de diplomas académicos de nível superior, na generalidade dos países europeus. Esta problemática torna-se, assim, num dos principais vectores de análise e preocupação da comunidade científica e dos governos, exteriorizando a progressiva abrangência e complexidade desta problemática, transformando-se, nas últimas décadas, num fenómeno estrutural, face a uma evidente democratização do ensino superior alicerçada no movimento de consolidação democrática na maioria dos países ocidentais.

As crescentes dificuldades que os diplomados do ensino superior revelam em aceder ao mercado de trabalho, materializada na sua representatividade crescente no contingente de desempregados, marcam decisivamente um novo contexto social. Após um período de pleno emprego durante o pós-2ª guerra mundial, vivemos actualmente um período de grande instabilidade de emprego, que até recentemente abrangia fundamentalmente faixas populacionais que se encontravam arredadas do sistema de ensino. Esta situação foi particularmente impulsionada pelo aumento e diversificação da oferta educativa, sobretudo a nível superior, ocorrida na defesa de um novo modelo de desenvolvimento social onde o conhecimento e inovação tecnológica surgem como elementos centrais. Assim, em contraponto com um período ilusório no qual se acredita que a ascensão dos níveis de escolaridade facilitava o acesso ao mercado de trabalho, assiste-se progressivamente à ascensão de um novo fenómeno, nos anos 70/80, causado por uma crescente penúria de emprego e pelo aumento exponencial do fluxo de oferta de mão-de-obra qualificada: o desemprego dos diplomados do ensino superior.

É neste contexto que surge a dicotomia conceptual entre inserção e transição para o trabalho, o que comprova a complexidade desta problemática e conseqüente diversificação analítica e conceptual, reflexo das diferentes realidades laborais observadas e dos níveis de mutabilidade económica constantes. A entrada no mercado de trabalho ainda durante o período de formação académica, as dificuldades de acesso a um emprego regular e coerente com o nível e tipo de formação superior alcançada, a inerente importância do emprego no processo de entrada na vida adulta e, indirectamente, no próprio processo de integração social comprovam a pertinência analítica da transição para o trabalho e a sua crescente importância nas sociedades modernas,

Esta questão, pelo menos no que diz respeito aos mais jovens, justifica, assim, o seu centralismo analítico por parte de governos e instituições de ensino superior. Face a isto, abordamos aqui a questão da passagem à vida adulta por parte dos jovens diplomados do ensino superior, enquadrada no processo de integração social. Contudo, o que se encontra aqui em causa

não é somente a crescente dificuldade dos jovens diplomados acederem a uma actividade regular remunerada e à vida activa, mas simultaneamente os conteúdos e condições laborais, ao nível da questão da qualidade do emprego exercido.

Consequentemente, tendo presente a importância do enquadramento social institucional, reflectimos neste capítulo sobre os contextos, processos e posturas activas de preparação, antecipação e acesso ao emprego que enquadram estes diplomados, de forma a constatar a existência ou não de estratégias educativas e profissionais pré-definidas, de forma a monitorizar identidades académicas e profissionais. Por último, reflectimos sobre a desvalorização dos diplomas, consequência da incapacidade do sistema económico em criar emprego em qualidade e quantidade face a um aumento exponencial do número de licenciados e de oferta educativa a nível superior. Face a isto assiste-se a uma desclassificação profissional que caracteriza os diplomados do ensino superior a nível laboral, fundamentalmente nos primeiros anos da vida activa, comprovando um evidente desequilíbrio entre mão-de-obra qualificada e emprego qualificado disponível.

1 - INSERÇÃO E TRANSIÇÃO PROFISSIONAL

Nas últimas décadas, no quadro global da reflexão sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho, as investigações científicas, no campo da sociologia e da economia, relativas à problemática do desemprego dos diplomados do ensino superior, complexificam-se em termos de quadros teóricos e empíricos de referência. Esta evolução conceptual comprova, por um lado, uma dificuldade crescente de acesso ao mercado laboral dos diplomados do ensino superior e uma multiplicidade evidente nas formas de acesso à vida activa por parte do fluxo crescente de jovens diplomados, e por outro, uma dificuldade progressiva na relação entre sistema de ensino e mercado de trabalho, que exige uma crescente intervenção estatal face ao desemprego. Consequentemente, surgem estudos¹⁵⁹ que analisam a passagem do sistema de ensino para a vida activa, constituindo um dos sinais da crise económica, que abrange, praticamente, todos os países da Europa, materializada no aumento do desemprego dos jovens diplomados e na sua situação precária no mercado de trabalho, marcada pela multiplicação dos fluxos entre inactividade, desemprego, emprego e formação académica.

Este debate sobre a relação entre formação académica e emprego, segundo Rose (1998) e Alves (2008), surge a partir do século XX, debruçando-se inicialmente sobre as questões da juventude. Na década seguinte, face a uma diminuição das oportunidades de emprego e ao aumento do número de graduados que procuram aceder à vida activa, questionam-se os conteúdos

¹⁵⁹ De entre eles, são de destacar os trabalhos realizados pelo Centre d' Etudes et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ), os *National longitudinal studies of youth*, nos EUA e os *Youth court studies*, em Inglaterra.

formativos, mais especificamente o facto de as alterações curriculares influenciarem as oportunidades de emprego. Assim, face à progressiva desvalorização do actor, surgem as abordagens institucionais e culturalistas. No século XX, a ênfase é colocada nos factores estruturais, mais especificamente ao nível do melhoramento da diversidade de oportunidades de trabalho, no aumento da diversidade do ensino superior e no modo como os estudantes se preparam para o mundo do trabalho. Finalmente, na última década daquele século, verifica-se o regresso ao actor, analisando-se as questões relativas à identidade e socialização intrínsecas ao exercício laboral.

É neste contexto que surge a expressão inserção profissional, como observamos em Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2002). Este conceito refere-se a uma entrada directa e estabilizada dos indivíduos sem qualquer experiência de trabalho, caracterizando um período onde se trabalham paralelamente as questões da integração profissional.

Para Vincens (1981), inserção implica um período de procura de emprego por parte de um agente económico que possui informação imperfeita sobre as oportunidades de emprego, que só termina¹⁶⁰ quando o emprego ocupado é durável, quando os indivíduos não denotam disponibilidade para o abandonar e não procuram efectivamente emprego (considerando, assim, a durabilidade da sua situação profissional), quando não modificam o seu projecto de vida e as escolhas em matéria de formação não afectam decisivamente a sua carreira profissional. Trottier *et al* (1995) acrescentam ainda que esta fase só termina quando o emprego se prevê de longo prazo ou que se enquadra nos planos estabelecidos, tendo presente a informação assimilada no processo de procura e na percepção da competitividade no mercado de trabalho.

O conceito de inserção profissional é, como observamos, de difícil definição. Pode incluir as fases de integração, estabilização profissional e acesso ao emprego, consoante os objectivos da investigação, permitindo uma abordagem transversal e sincrónica da situação de emprego, após a saída do sistema de ensino, “(...) *l’insertion professionnelle des jeunes est une succession d’étapes, une trajectoire mue par une dynamique individuelle (...)*” (Fondeur e Minni, 2004: 86).

As dificuldades de inserção são atribuídas, nesta perspectiva, fundamentalmente aos modos de gestão de mão-de-obra por parte dos empregadores, ao mercado de trabalho e à área, natureza e nível formativo do indivíduo. Desta forma, afirma-se a pertinência das variáveis sociogeográficas (sexo, idade, região) na explicação da inserção profissional, além das variáveis clássicas, taxas de emprego/desemprego, duração do acesso ao emprego, entre outras. Esta situação implica que a análise não se aplique somente à descrição do percurso entre decisão de entrar na vida activa e a obtenção do primeiro emprego, mas também à realização de um projecto profissional e de vida,

¹⁶⁰ Vincens (1998) refere ainda que a inserção pode ser analisada do ponto de vista macro económico (quando e como um grupo de jovens chega e se insere no mercado de trabalho) e micro económico (nível individual, processo de integração profissional). Para Dolton *et al* (1995, in: Giret 2000), esta fase só termina quando a existe qualidade de emprego e correspondência ao nível escolar, isto é, quando os jovens se considerem satisfeitos e estabilizados no mercado de trabalho.

traduzida numa situação laboral durável, colocando, assim, novamente, a ênfase no projecto profissional, e valorizando o papel do próprio indivíduo, as suas opções educativas e laborais.

Trottier *et al* (1995) afirmam que o processo de inserção constitui, invariavelmente, um período de socialização e de construção identitária¹⁶¹, no qual o indivíduo formula o seu projecto de vida, tendo presente que este, por vezes, não se encontra delimitado no início do processo. Esta posição é partilhada por Dubar (1991), que refere que a inserção constitui invariavelmente um processo de socialização profissional, que depende das histórias de vida e das organizações produtivas, criando uma identidade pessoal e profissional através de mecanismos biográficos e relacionais. Isto porque, durante este período, os indivíduos tomam progressivamente consciência do valor das suas capacidades e qualificações, consolidam expectativas profissionais e estruturam futuros reconhecimentos identitários.

As propostas de Dubar (2000, 2001 e 2006) e de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (1995) vão no sentido de enfatizar a inserção profissional como uma fase da vida de intensa socialização e construção identitária a nível pessoal e profissional¹⁶²; ou seja, um processo assente numa íntima articulação entre a dimensão biográfica (identidade para si) e a dimensão estrutural (identidade para outros). Tendo presente as diversas formas de aceder à vida activa que reflectem a complexidade da realidade laboral, a abordagem longitudinal apresenta-se, assim, como indispensável à análise da inserção como um processo, face a uma diversidade crescente de percursos profissionais para um mesmo nível de formação académica, exigindo que se questione o efeito da idade, a geração e o efeito de momento¹⁶³. Para Vernières (1993), a inserção profissional

¹⁶¹ Revel (2001) refere que a identidade profissional representa, juntamente com a família, um dos vectores centrais da vida social. Por sua vez Dubar (1991) acrescenta que a existência de estratégias identitárias exterioriza a visão de futuro, uma interpretação do mundo, uma capacidade de antecipação e uma capacidade de orientação na incerteza e complexidade. A inserção profissional é, assim, um momento privilegiado de construção identitária, até porque a identidade virtual, trazida do sistema de ensino, confrontada com o mercado de trabalho em crise, origina a identidade profissional de base, que por sua vez engloba não só uma identidade face ao trabalho, mas, também, uma projecção do futuro, uma antecipação da trajectória de emprego e formação. Assim, a construção da identidade profissional é o resultado de um processo biográfico e de um processo relacional, de uma transacção objectiva entre identidade atribuída e proposta, requerendo o reconhecimento, por parte dos outros, num quadro relacional. A identidade apresenta-se, assim, como um “(...) resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (...)” (Dubar, 1991: 122).

¹⁶² Para Revel (2001), este conceito de inserção é mais descritivo que analítico, permitindo apreender a variedade das situações dos jovens que procuram emprego, em vez de variáveis tradicionais. Para Roulleau-Berger e Nicole-Drancourt (1995, in: Rose, 1998), a inserção é um processo de socialização inacabada e um período de construção identitária, de aquisição de saberes, de adaptação às actividades e de acesso progressivo à autonomia. Varia consoante as empresas e as formações internas que as mesmas podem facultar e que permitem aos indivíduos desenvolver os seus saberes, sobretudo ao nível do saber-fazer e do saber-ser. A problemática da inserção profissional permite uma abordagem transversal e sincrónica da situação de emprego, após a saída do sistema de ensino. Para mais informações consultar Nicole-Drancourt, (1994) *ob. cit.*

¹⁶³ Teichler (2005) refere uma tipologia de tipos de inserção: inserção totalmente adquirida (acesso a uma relação de dependência); inserção em emprego instável (contratos ou formas de trabalho independente, largos períodos de simultaneidade); inserção não adquirida (desemprego, mudança constante); inserção em moratória (continuação da formação e instabilidade laboral).

representa uma posição estabilizada alcançada por um indivíduo que acede pela primeira vez ao mercado laboral. Acrescenta, contudo (1997), que é paralelamente um processo institucionalizado por uma crescente diversidade de políticas de formação e emprego, assumindo que a inserção representa, efectivamente, um processo socialmente estruturado.

Esta posição aproxima-se, assim, da perspectiva de Rose (1984; 1987) que apresenta um novo conceito para fazer face à nova realidade laboral - o de transição profissional. Esta diversificação conceptual exterioriza uma proliferação das dificuldades e do tempo efectivo de integração no mercado de trabalho, evidenciados pelos jovens após a saída do sistema de ensino. Para Lefresne (2003), o conceito de transição vem substituir a noção de inserção profissional, que surge num período de predomínio dos contratos de duração indeterminada, a tempo inteiro. Uma das críticas apontadas por Rose (1998) é que o conceito de inserção entende o acesso ao emprego como um processo homogéneo e quase instantâneo para os detentores de diplomas de ensino superior, movimento que nas últimas décadas se torna cada vez menos vulgar e alvo de actuações de poderes públicos e empresas. 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 das condicionantes do sistema produtivo e da dimensão social dos processos.

Consequentemente, a sua utilização revela-se, aqui, desajustada, face à diversidade de formas e agentes incluídos em todo este processo de passagem à vida activa por parte dos mais jovens, “(...) *Corresponde acertadamente 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: 72).

A proposta alternativa é, assim, a da noção de organização da transição profissional, evidenciando-a como um processo singular, longo, complexo e organizado¹⁶⁴, tendo presente que o acesso dos jovens ao emprego aparece como um processo socialmente construído, complexo e diversificado, “(...) *youth transition from school to work can be summarized as the passage from school to a relatively stable position in working life.*” (Couppié e Mansuy, 2006: 64).

Esta diversificação conceptual é fruto do alargamento do fenómeno de desemprego e do agravamento da ligação entre educação e emprego, bem como do aumento da oferta e frequência do ensino superior, a inflação dos diplomas, as características mutáveis do mercado de trabalho ao nível dos conteúdos produtivos e de organização do trabalho, o aumento da concorrência no

¹⁶⁴ A definição de inserção é problemática, várias questões podem ser colocadas: “*Como medir a inserção profissional? Quais os indicadores a privilegiar? O que entender pelo momento inicial e o momento final do processo de inserção profissional? Em que circunstâncias um indivíduo está inserido profissionalmente? A maior vulnerabilidade dos diplomados ao desemprego, a extensão da sua precariedade laboral, a incerteza e risco enformadores das dinâmicas do mercado de trabalho, que os afectam particularmente na condição de jovens, a constatação de que a educação superior tende cada vez menos a estar directamente direccionada para actividades ocupacionais particulares são factores, entre outros, que torna difícil a elaboração de respostas que se traduzam em indicadores inquestionáveis sobre a inserção.*” (Gonçalves, Parente, Veloso, 2001: 37/38).

mercado global e a constante evolução tecnológica que estabelece novos desafios aos graduados que têm que ser cada vez mais flexíveis no exercício laboral e preparados para uma vida de aprendizagem. Analisam-se agora questões como a contribuição da educação para o crescimento económico, a desvalorização dos diplomas, a diversidade formativa e as oportunidades de emprego, o risco de precariedade de emprego, o crescimento da importância das qualificações-chave e a globalização dos mercados de trabalho de graduados.

O conceito de transição profissional enquadra-se, em parte, na perspectiva da teoria da regulação, sobretudo na forma como esta interpreta o funcionamento do mercado de trabalho. Rose (1987, 1998) critica a teoria da segmentação pelo facto desta defender a importância central da empresa no mercado de trabalho, afirmando que se deverá ter em consideração igualmente diversos factores/actores (Estado e entidades empregadoras). Assim, a vantagem da utilização do conceito de transição é o de salientar as dimensões institucionais que circunscrevem este processo, elevando-o a nível macro, desviando-se assim da perspectiva da teoria do capital humano ao assumir que este processo é, fundamentalmente, um entrelaçar de períodos de formação profissional, emprego e desemprego. Salienta, simultaneamente, que existe uma dinâmica de socialização onde se constrói a relação entre educação, trabalho/emprego e suporta a inserção dos indivíduos nas relações laborais. Para Lefresne (2003), a transição para o trabalho constitui paralelamente um campo de observação privilegiado de evolução dos comportamentos sociais entre géneros, constituindo-se, como um dos mais importantes vectores de análise socioeconómica na comunidade científica, até porque influi directamente no funcionamento económico e social das sociedades, sobretudo das populações mais jovens, justificando a sua contemporaneidade analítica.

Assim, o conceito de transição, além de envolver os diversos actores sociais, indivíduos, família, instituição formadora, mercado de trabalho e Estado, apresenta-se como um fenómeno pluridimensional¹⁶⁵ e multifacetado¹⁶⁶, arrastando-se temporalmente, com consequências directas na vida pessoal e social dos indivíduos, sobretudo no que respeita à sua passagem à vida adulta. A sua análise permite a reflexão sobre os mercados de trabalho, a reprodução social, as estratégias de actores e do emprego, o tempo de espera no acesso ao primeiro emprego e as dificuldades de acesso ao mesmo, tendo presente os aspectos conjunturais que circunscrevem a oferta de emprego

¹⁶⁵ Para Trottrier *et al* (1995), o conceito de transição permite fazer face a um conjunto de condições que caracterizam a contemporaneidade da realidade económica e social, sobretudo no que respeita à diversificação das formas de desemprego, à precariedade de emprego e à recomposição do sistema produtivo, face ao extremar da concorrência económica e qualificacional.

¹⁶⁶ Estudar as relações entre os jovens e o emprego é interrogar-se sobre um grupo social (juventude), sobre as instituições ou organizações (escola, empresas) e sobre as formas culturais e sociais, no que respeita aos mecanismos de regulação laboral. As interpretações avançadas (especificidade dos jovens, inadaptação da escola, singularidade nacional, papel das políticas públicas, papel das empresas e funcionamento do mercado de trabalho) não são suficientes para perceber as condições de acesso ao emprego dos jovens inexperientes e a evolução do seu volume, repartição e formas de emprego. Resta combinar estas abordagens com a selectividade de desemprego, precariedade, discriminação, heterogeneidade, desclassificação e estigmatização da juventude.

(evolução demográfica, inadaptação do sistema de educativo, transformação das mentalidades, etc), bem como o próprio processo de procura de emprego (nível de actividade, custos contactuais, políticas de pessoal, etc).

Com esta perspectiva, Rose (1998) aproxima-se de uma realidade que se apresenta com uma complexidade crescente e que exterioriza novas incompatibilidades entre sistema de formação académica e mercado de trabalho, exteriorizando condições de acesso ao emprego cada vez mais alienadas das efectivas vontades e particularidades dos jovens e da sua formação académica, e progressivamente definidas pelos poderes económicos e políticos. Simultaneamente, a análise das condições de acesso ao emprego pelos jovens permite a reflexão sobre o mercado, a sua segmentação, a reprodução social e as estratégias de actores e do emprego.

As linhas de orientação da organização da transição profissional circunscrevem a sua efectiva organização (estado/empresas/indivíduos), estruturam todo tipo de mercados, implicam uma diversidade de situações de trabalho, dependem da transformação das condições de aquisição de saberes e saberes-fazer e contribuem para a regulação sociopolítica das populações desempregadas ou inactivas. Apresenta-se como um processo cada vez mais longo e complexo, acarretando a assumpção de estatutos instáveis, com percursos e modos de transição diferenciados e fortemente estruturados pelas empresas e poderes públicos, além do inevitável contexto formativo e familiar. Face a isto, encontra-se fortemente ligada aos movimentos económicos e à representatividade e incidência do desemprego, bem como às questões relativas ao mercado de trabalho local e nacional. Desta forma, diversos actores e intervenientes directos entrecruzam-se neste movimento, delimitam informação, oportunidades, acesso, trajectos e hipotéticas carreiras profissionais, ultrapassando as questões económicas e revelando-se, cada vez mais, como um factor de estratificação social e de integração ou exclusão social. Existem, assim, diversas vantagens em articular as questões de volume, repartição e formas de emprego, até porque a organização da transição profissional gera fluxos de mão-de-obra, contribui para a categorização das populações e participa na emergência de formas precárias de emprego.

Segundo Giret (2000), este processo pode dividir-se em três fases de preparação para o mercado de trabalho: a formação, a transição e a integração profissional; no entanto, os projectos dos jovens e a evolução dos mesmos ao longo do processo de entrada na vida activa são fundamentais para perceber este movimento, até porque integram a concepção que os jovens possuem relativamente ao mercado de trabalho. O conceito de transição circunscreve, assim, diversos momentos, desde a saída da formação inicial, passando pelo período de procura de emprego, pelo tempo de inactividade, pela participação em programas de inserção ou mesmo pelo regresso aos estudos. Consequentemente, tem que ser analisada como um período de gestão da relação formação académica/emprego e como um período de produção progressiva de experiência profissional, fundamental para uma efectiva integração profissional, implicando uma inevitável socialização profissional, independentemente das formas e características que encerra.

Tendo presente Rose (1998), as linhas de orientação da organização da transição profissional são as seguintes: é organizada pelo estado, empresas e indivíduos, estruturando todo tipo de mercados; implica uma diversidade de papéis; depende da transformação das condições de aquisição de saberes e saberes-fazer e contribui para a regulação sociopolítica das populações desempregadas ou inactivas. Existem, assim, cada vez mais tipos, formas e ritmos de transição profissional diferenciados, confirmados pela diversidade de percursos, pela impossibilidade de tratar a juventude como um grupo social unificado, pelo prolongamento do tempo de estabilização profissional e pela construção de um período de moratória que antecede, cada vez mais intensamente, o acesso ao primeiro emprego regular. Esta nova perspectiva conceptual apresenta-se mais realista e adaptada à realidade social e económica, permitindo a percepção dos contornos de organização social que circunscreve o indivíduo, não só a nível macro (sociedade), mas também micro (classe de origem), o sistema de ensino, o mercado de trabalho, bem como as políticas públicas de apoio ao emprego, além de ter em conta os factores macroeconómicos contextuais (movimentos económicos globais e de desemprego).

Na primeira década do século XXI acentua-se o interesse no relacionamento entre o ensino superior e o mundo do trabalho, sobretudo ao nível das condições que os alunos possuem no ensino superior e de que modo as suas opções afectam as carreiras profissionais. Apesar do ensino superior ainda proteger contra o desemprego, o período do emprego imediato, terminou há muito e a realidade laboral apresenta desafios de crescente complexidade, pelo que a simples obtenção de um diploma já não resolve, *per si*, o problema da entrada na vida activa. Gangl (2002) refere que a acção individual (antes, durante e após a formação académica) se revela fundamental, quando o que está em causa é uma efectiva transição para o trabalho. As questões ligadas ao percurso educacional dos indivíduos, à já referida experiência profissional e redes sociais, apresentam-se como fundamentais no sucesso deste processo. Os recursos aos quais os jovens têm acesso, bem como as suas trajectórias e posturas individuais, têm que ser tidas, inquestionavelmente, em conta, sob pena da transição se reter em questões puramente institucionais e formais, que nada se aproximam do enquadramento social actual.

Isto implica, para Rose (1998), que o jovem tenha que ser considerado não somente como sujeito mas paralelamente como actor. Para Lefresne (2003) esta posição dicotómica reflecte dois pólos: um individualista, ao considerar os jovens agentes operativos arbitrários dos custos/benefícios das decisões, e um outro holístico, pelo facto da posição dos mesmos ser subdeterminada às estruturas económicas e sociais nas quais se inscrevem, existindo o risco de fazer desaparecer o actor. Face a isto, os actores jovens devem ser vistos numa dupla perspectiva, já são portadores de uma capacidade de mudança social (efeito geração), tendo presente que esta margem de manobra se modifica consoante os períodos (efeito do momento).

Face aos contornos que enquadram este processo e tendo presente o processo de constante mudança económica verificada nas últimas décadas, constata-se que a análise do processo de

transição se torna progressivamente mais complexa, não se resumindo somente ao fenómeno do desemprego, mas também aos tipos de emprego exercidos (condições de trabalho, características da entidade empregadora), face ao movimento da inflação dos diplomas e ao aumento da concorrência pelo emprego, reflexo de uma oferta de mão-de-obra qualificada crescente. Consequentemente, como demonstram Giret e Lopez (2005), cada vez mais jovens, progressivamente mais diplomados, são recrutados para empregos ditos não qualificados (empregos de passagem), movimento que se intensifica e se torna cada vez mais comum.

Kruppe (2002) comprova esta realidade ao afirmar que o processo de transição para o trabalho inclui actualmente movimentos de transição entre empregos, entre desemprego e emprego, entre educação, formação e emprego, entre actividades privadas e mercado de trabalho, ou mesmo entre emprego e reforma. Perante esta perspectiva, Gautié (2003) apresenta, a nível estrutural, três tipos de transição: emprego-emprego, emprego-desemprego e desemprego-desemprego e avança com o conceito de transições involuntárias, como forma de caracterizar a subjectividade que circunscreve, cada vez mais, o processo de transição para o trabalho.

Esta proposta tem a vantagem de acrescentar à análise o conceito de transição involuntária, salientando a pertinência da questão da qualidade de emprego como aspecto determinante neste processo. Incide a atenção sobre a efectiva qualidade do emprego, medida pela disponibilidade dos indivíduos para mudarem de emprego ou desistirem do emprego detido e também pelo facto de questionar quais as características que potenciam carreiras, e equaciona a possibilidade de existirem cada vez mais trajectórias de transição inacabadas, como demonstram a instabilidade e precariedade crescente que caracterizam os mercados de trabalho, sobretudo nos níveis mais desqualificados. Esta problemática situa-se assim numa perspectiva determinista, contrapondo-se à perspectiva *«Téléologique»*, tendo presente que a primeira se refere à transição como um processo fundamentalmente determinado pelas características individuais e a segunda defende que as transições são voluntárias e determinadas pelo sistema de motivação com o qual o indivíduo se confronta.

Para apresentar conceptualmente os diversos trajectos que caracterizam este processo, Rose (1998) e Nauze-Fichet e Tomasini (2005) definem, em termos temporais, três tipos de transições: as transições rápidas, as transitórias e as contínuas/crónicas. Esta perspectiva centra-se, sobretudo, no tempo de acesso a um emprego e a uma estabilidade da situação profissional efectiva, tendo o mérito de hipotecar a ideia do emprego para a vida, e abrangendo principalmente os que detêm uma posição mais débil no mercado de trabalho (possuem baixas qualificações).

O êxito da transição, como podemos observar, varia consoante as perspectivas. Teichler (2005) refere que, para falarmos em sucesso a este nível (transição suave)¹⁶⁷, temos que assistir a

¹⁶⁷ Teichler (2005) apresenta cinco critérios para definir as boas transições: transição suave para o emprego (período curto e esforço limitado na busca; curtos intervalos entre graduação e emprego; pouco trabalho ocasional durante a procura); proporção baixa de desemprego; proporção baixa de emprego precário ou não

movimentos regulares de acesso ao primeiro emprego e a primeiros anos de experimentação profissional com baixos níveis de desemprego, uma proporção baixa de emprego precário e não corrente (*part-time*, ocasional) e êxito dos diplomados em termos verticais e horizontais (relação formação/emprego elevada). A progressiva aquisição de experiência profissional apresenta-se aqui como um factor central neste processo, verificando-se que a categoria de inexperiente é mais pertinente do que a de jovem e o critério de antiguidade de mercado de trabalho é mais operativo do que o da idade: “(...) *l’influence de l’expérience varie énormément selon les secteurs d’activité et les types d’emplois et, combien il est simpliste de supposer que l’expérience est un critère majeur et homogène dans toutes les situations professionnelles.*” (Rose, 1998: 216).

Fondeur e Minni (2004) chamam, assim, a atenção para o efeito de primeira entrada no mercado de trabalho estar directamente relacionada com as questões da precariedade de emprego, como são exemplo os empregos temporários ou mesmo os períodos de ensaio, que reflectem a falta de experiência profissional, transformando-se num período inevitável de aprendizagem e de socialização profissional inicial, fulcrais para a efectiva integração profissional¹⁶⁸. Assiste-se a uma diversificação das trajectórias intra/intersectoriais e a uma recomposição das diferentes etapas da vida activa e do ciclo de vida profissional, uma vez que as carreiras alteram as suas configuração e até a sua existência é, hoje, colocada em causa, pelo menos no que respeita à sua linearidade e estabilidade. Face à dificuldade em encontrar emprego e à dificuldade em adaptar a formação académica às efectivas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, são cada vez mais importantes as posturas de procura activa de emprego, por parte também dos que se encontram empregados, denotando uma frágil relação entre formação académica e emprego exercido ou, simplesmente, um descontentamento com a situação profissional vivida.

Podemos concluir, tendo presente Béduwé e Giret (2004), que se pode analisar a transição a três níveis: micro (primeiro emprego potencia carreiras), macro (integração no mundo do trabalho/estratifica) e ao nível da passagem à vida adulta, constituindo a perspectiva conceptual que caracteriza a presente análise e que iremos procurar circunscrever neste capítulo.

Para Teichler (2005), o processo de transição torna-se assim complexo, o sentimento de inquietude generaliza-se e agoniza-se, verificando-se em muitos países um desfase cada vez maior entre formação académica e a necessidade de perfis específicos. Multiplica-se o número de diplomados que afirmam exercer postos de trabalho desadequados no que respeita ao estatuto socioeconómico usufruído, revelando que têm poucas oportunidades de aplicar conhecimentos nas suas funções (os conceitos de sobre-formação e sub-emprego utilizam-se com frequência),

corrente (ocasional, *part-time*, curta duração); êxito dos diplomados em termos verticais (vantagem face aos não graduados); êxito dos diplomados em termos horizontais (relação entre área de estudo e ocupação e tarefas realizadas no trabalho).

¹⁶⁸ Esta questão aproxima-se do conceito de socialização profissional, originário de Dubar (1991) e que levanta a pertinência do trabalho durante a frequência do curso superior, como defendem Béduwé e Giret (2004) e que reforça a efectiva importância da experiência profissional no processo de integração profissional.

além de uma maior instabilidade no emprego. Ainda segundo o mesmo autor (idem), transição para o trabalho por parte dos diplomados do ensino superior abarca, assim, as questões da reestruturação da informação sobre o mercado laboral dos graduados, dos apoios das agências de emprego, instituições de educação superior, amigos, parentes e redes sociais, do tempo de procura de emprego, além de implicar as actividades de procura, os critérios de procura e de recrutamento, as actividades transitórias, o tempo de acesso ao primeiro emprego regular e as características do primeiro trabalho (sobretudo ao nível dos contornos e tipo de contratos). Esta situação denota a complexidade que rodeia este processo, evidenciando a pertinência do comportamento do jovem actor, bem como todo o contexto socioeconómico que o envolve (Rose, 1998), para o sucesso deste processo. Esta questão tem ganho, nas últimas décadas, condicionalismos diferentes, que exteriorizam o funcionamento da sociedade em geral (mercado de trabalho, sistemas políticos, sistemas educativos).

O sucesso e o final deste processo de transição dependem da efectiva integração profissional por parte dos mais jovens, já que implica uma dupla segurança a nível laboral: reconhecimento material/simbólico do trabalho e da protecção social e boas condições de trabalho, exteriorizadas pelo nível de satisfação laboral (circunscrito pelo acto de constituir um emprego não aleatório, com uma duração mínima e reflectindo uma planificação do futuro laboral). O conceito de transição tem a virtude de tornar evidente uma nova realidade laboral visível na progressiva dificuldade dos mais jovens, independentemente do nível de ensino que possuem, em aceder à vida activa, só terminando quando existe “(...) *a minimum degree of employment stability. However, it appears difficult to reach a consensus on such a minimum duration.*” (Hillmer, 2002: 686).

Para Paugam (2000) atingir uma integração assegurada implica satisfação efectiva no trabalho e o exercício de um emprego não aleatório, estável (risco/futuro da empresa e tipo de contrato), com uma duração mínima e com a possibilidade de planificação do futuro (estabilidade de emprego/projecto de carreira/investimento no trabalho-formação profissional). Trottier, Cloutier e Laforce (1996) avançam com o conceito de integração vocacional, referindo-se ao período de entrada na vida activa (empregado/desempregado/inactivo/estudante). Esta integração termina quando se consegue a estabilidade profissional, verificando-se que a relação entre educação e emprego, não representam um indicador de final deste período. Este conceito refere-se ao processo pelo qual as pessoas encontram estabilidade num trabalho que corresponde às suas aspirações ou planos profissionais iniciais; não é, somente, o processo de afirmação de actividade e no emprego que os jovens são capazes de manter. O género, a origem social e a área científica possuem um papel central no processo de integração vocacional e na estabilidade de emprego¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Couppié e Mansuy (2006) afirmam que existe uma evidente estabilização do trabalho, à medida que a experiência aumenta. Na Grécia, Itália, Portugal, Alemanha e Áustria, a mobilidade é menor do que nos restantes países europeus. Isto acontece devido, sobretudo, à rigidez do mercado de trabalho, verificando-se

Corresponde assim a uma forma de poder social, que acentua clivagens entre diferentes categorias profissionais e geracionais. Ela depende da protecção de poderes públicos, da saúde da empresa e do lugar no mercado de trabalho, aparecendo, assim, como uma das condições de integração profissional e, a longo prazo, como a construção da sua identidade profissional¹⁷⁰. Esta questão evidencia a pertinência de considerarmos o sucesso profissional como “(...) *the smoothness of the transitions process; status, income and other dimension of professional success; success with regard to the character of work, e.g. use of knowledge and the extent to which work is characterized by autonomy, challenging tasks; overall appreciation of employment and work (...)*” (Schomburg, 2007: 55).

Face à problemática, podemos distinguir, segundo Paugam (2000), três tipos de desvios, relativamente à integração profissional assegurada: a integração incerta, como forma de integração profissional mais limitada, onde a instabilidade de emprego não implica instabilidade de trabalho (ex: trabalho temporário); a integração laboriosa, onde os assalariados se encontram insatisfeitos ao nível do trabalho, mas com emprego não ameaçado (a integração profissional ocorre devido à estabilidade de emprego, ex: sector público); e a integração desqualificante, onde se verifica uma crise de integração profissional, já que evidencia uma insatisfação no trabalho e instabilidade de emprego e conduz a uma acumulação de *handicaps* sendo a importância deste processo evidente no trajecto social dos indivíduos.

Couppié e Mansuy (2004) demonstram que a integração profissional está longe de ser um processo homogéneo, uma vez que podemos assistir a integrações regulamentadas (correspondem a uma configuração de mercados profissionais dominantes, onde os jovens são integrados em todos os sectores de actividade qualificada e correspondente ao diploma; o risco de desemprego e de *déclassement* aproxima-se dos adultos mais experientes), à exclusão selectiva (corresponde aos sistemas de mercados internos dominantes, caracterizada pelo acesso por primeiros empregos mal remunerados, pela confrontação com o desemprego no acesso eventual aos mercados internos e pela exclusão dos segmentos bem remunerados e emprego qualificado) e à regulação concorrencial (com competição generalizada entre jovens e activos experientes, o que pode provocar uma desclassificação acrescida dos mais jovens e inexperientes).

Esta situação apresenta-se para os jovens, mesmo para os mais qualificados, como uma realidade distante e de difícil acesso, reflectindo uma nova desigualdade social. Assim,

longos períodos de procura de emprego, apesar de neste mesmo movimento se assistir a um maior nível de manutenção do emprego, quando acedem ao mesmo (imobilismo profissional). No sul, os jovens têm pouco risco de desemprego e boas hipóteses de encontrar emprego; contudo, o que se questiona são as condições de trabalho, como por exemplo o trabalho a tempo parcial (trabalho involuntário que reflecte algumas dificuldades das novas entradas em encontrarem bons empregos) e a rigidez do mercado de trabalho que impede os trabalhadores de mudarem de trabalho e exige processos de procura longa para as novas entradas. Joseph, Lochet e Mansuy (1997, in: Rose 1998) defendem a perspectiva segundo a qual a integração é um processo de construção da experiência.

¹⁷⁰ Trottier, Cloutier e Laforce (1996), por sua vez, definem três tipos de diplomados: os integrados, os em processo de integração e os inactivos.

integrações incertas, laboriosas e desqualificantes são os subtipos de integração profissional que se acrescentam ao conceito de integração assegurada, de forma a caracterizar a heterogeneidade de transições e as condições de trabalho que os mais jovens enfrentam nos primeiros anos da sua vida profissional, tendo consequências económicas e sociais evidentes, sobretudo ao nível da básica integração social. Assim, “(...) *la nueva desigualdad social conduce a la desafiliación o a la exclusión, que tienen su origen en la pérdida de capacidad de integración social, de parte del empleo estable, dando paso a la generalización de un empleo precario y vulnerable, sin contar con redes familiares o sociales de protección. En otras palabras, significa la ruptura de la cohesión social o de la llamada solidaridad social y la fragmentación de las relaciones sociales (...)*” (Pérez, 2007: 57).

Esta problemática levanta, paralelamente, a questão das trajetórias profissionais¹⁷¹, o que permite, segundo Parente (2003), incluir na análise a história socioprofissional e educativa dos indivíduos onde que se cruza o passado biográfico, escolar e profissional com a situação profissional presente, bem como com as perspectivas de futuro, permitindo perceber os constrangimentos estruturais económicos e sociais que definem os percursos dos jovens, mais especificamente as suas oportunidades em aceder à educação e ao primeiro emprego, assim como a forma como o mesmo é orientado/definido pelo sistema económico e pelos modos de gestão da mão-de-obra.

A vantagem de trabalhar as trajetórias profissionais dos indivíduos, principalmente após a sua saída do sistema de ensino, reside no facto de permitir uma melhor compreensão da relação entre formação e emprego de forma a evidenciar os mecanismos de procura e oferta de trabalho. Esta problemática encontra-se, no caso da presente investigação, limitada na sua exequibilidade, já que o espaço temporal no qual se enquadra impossibilita uma maior profundidade analítica. Assim, optou-se pela utilização do termo trajetórias profissionais iniciais, de forma a enquadrar conceptualmente os limites desta problemática às particularidades do objecto de estudo. O conceito de trajetória é, aqui, mobilizado para dar conta da análise dos percursos socioprofissionais dos licenciados, remetendo para uma análise dinâmica, sincrónica, composta por diferentes situações profissionais de emprego e desemprego, num período da vida dos sujeitos que pode ser mais ou menos longo.

¹⁷¹ Paul (1991) analisa as trajetórias profissionais na perspectiva da mobilidade geográfica e social. Por sua vez, Pottier (1992) avança com tipos de trajetórias, diferenciando as trajetórias de exclusão (domínio do desemprego), as trajetórias de estabilização interna (permanência, independentemente do estatuto do emprego) e as trajetórias de mobilidade externa (involuntária, antes do acesso a um emprego estável e qualificante, com acesso directo a emprego com contrato indeterminado, voluntariamente trocado por um com melhores condições). Tendo presente que a passagem à vida activa, por parte das novas gerações, vai ser cada vez mais complexa e instável, os períodos de integração e estabilidade profissional, definida como a experiência profissional qualificante reconhecida a nível laboral, irão alargar-se. “*Le concept de trajectoire permet de réinsérer l’histoire professionnelle individuelle dans le système global d’emploi.(...)*” (Paul, 1991: 106).

Verifica-se, em Cabral-Cardoso *et al* (2006) que, em vez do sentido vertical, o conceito de carreira¹⁷² passa a envolver múltiplas trajetórias de aquisição de competências, diversificando os percursos seguidos pelos empregados. Esta questão levanta a problemática da segurança no trabalho, que implica, segundo DGEEP/MTSS (2006a), uma estabilidade da relação de trabalho e das redes de segurança¹⁷³. A estabilidade de emprego mede-se pela duração do emprego, sendo esta a forma como o emprego é terminado (situações de fim de trabalho). A adaptabilidade é vista como a capacidade da economia e da sociedade anteciparem, direccionarem e absorverem as transformações cíclicas e estruturais. Já a segurança no emprego pode ser vista como uma garantia do posto de trabalho, como as experiências de trabalho a garantirem o aumento das qualificações e competências. Para Lopez (2004), a noção de estabilidade de emprego significa a efectiva passagem da formação inicial a uma participação relativamente contínua de emprego: “(...) *ne renvoie plus à la permanence dans un emploi mais à la permanence dans l’emploi.*” (Revel, 2001: 113).

Consequentemente, o conceito de estabilização permite integrar a precariedade crescente do mercado de trabalho, sem colocar em questão a transição. Esta problemática não abarca, contudo, apenas questões funcionais; abarca a problemática da interacção social, e as questões pessoais, tendo presente que o próprio conceito de transição para o trabalho salienta a pertinência do actor como factor decisivo neste processo, sendo assim centrais as questões identitárias.

Para Vignal (2005), o desemprego destabiliza a identidade social dos indivíduos e pode conduzir a uma inibição das suas capacidades de acção, diminuindo a estima dos indivíduos; além disso, a instabilidade e/ou flexibilidade de emprego têm consequências ao nível das práticas espaciais e residenciais (as reestruturações empresariais são, historicamente, as responsáveis pelas mobilidades geográficas mais importantes e a proximidade do exercício de emprego e da residência dos pais pode significar que a família continua a ser um recurso de protecção à instabilidade de emprego). Como refere Pérez (2007), a crise da sociedade do trabalho significa que o emprego assalariado deixou de ser articulador dos direitos sociais¹⁷⁴ garantidos pelas instituições de bem-estar social, contribuindo para a precariedade, expressa numa multiplicação das desigualdades com diferentes origens (raça, idade, sexo, origem geográfica, etc).

¹⁷² Como podemos observar em Giret e Lopez (2005), um jovem não é formado por um emprego, mas por uma carreira. A sua formação não se resume somente ao seu último diploma e as suas competências ao seu percurso escolar.

¹⁷³ Segundo a DGEEP/MTSS (2006a) existem dois tipos de segurança: a estática (assente na estabilidade da relação de trabalho e na existência de uma rede de segurança, em caso de perda de emprego) e a dinâmica (caracterizada pela não discriminação entre formas de contratos e disposições laborais, bem como pela aquisição e manutenção de características empregáveis para facilitar a adaptação à mudança e à mobilidade no e entre empregos).

¹⁷⁴ A nova desigualdade social tem como principais problemas o trabalho e a perda da sua centralidade nas sociedades modernas e não a debilidade dos sistemas de protecção social que favoreciam a multiplicação das desigualdades por género, raça, idade e condição migratória, segundo Scott, (2005). Rubio-Marín (2003) *ob. cit.* acrescenta a pertinência da variável sexo neste processo.

Estes condicionamentos são um instrumento de análise social de importância crescente para a compreensão das regulações ou desregulações sociais que caracterizam as sociedades, na actualidade, no entanto, a evidência é efectiva - verifica-se um movimento de concorrência e exigência crescente no mercado de trabalho, que tem dificultado a integração social dos jovens diplomados e que exterioriza o funcionamento de redes sociais de acesso e de integração laboral.

2 - PASSAGEM À VIDA ADULTA: POSTURAS DE ANTECIPAÇÃO E CONTEXTOS DE ACESSO AO EMPREGO

O que se encontra em causa no processo de transição para o trabalho não é somente o acesso à vida activa, mas também à vida adulta e a uma efectiva integração social, por parte dos mais jovens. Para a Sociologia da Juventude, o conceito de juventude¹⁷⁵ apresenta-se como um processo individual e social e não uma categoria social ou um estado. Pais (1996) refere que podemos dividir as teorias da juventude em duas correntes distintas: a geracional e a classista. Na primeira, englobam-se as teorias das gerações (que pressupõem o confronto, não necessariamente conflitual, entre jovens e adultos) e as teorias estruturo-funcionalistas, mais especificamente os trabalhos de Parsons (1973), Eisenstadt (1973) e Coleman (1961), que consideram os conflitos inter-geracionais e as subculturas juvenis como disfunções do processo de socialização dos anos 50/60. Já a corrente classista, de índole marxista, opõe-se à perspectiva da homogeneidade da juventude, questionando o papel da idade como forma de estratificação, sendo que a classe social continua a ser a variável social nuclear para a explicação das diferentes trajectórias escolares, como podemos observar nos trabalhos de Bourdieu (1976, 1979) e Passeron (1982, 1983, 1989) que comprovam a posição diferenciada dos jovens face à divisão social do trabalho.

A juventude é, para Rose (1998), mais do que uma idade, do que uma geração, do que um nome ou do que um grupo social, sendo distinguida segundo a origem social, situação familiar, relação com o trabalho, experiência na vida activa, etc.

Na actualidade, a passagem à vida adulta, para Galland (1991, 1995, 1995a, 2000), apresenta-se cada vez mais como um processo de complexidade e durabilidade crescente, como um momento de transposição de diferentes patamares, que incluem a conclusão da formação académica, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e a constituição de uma unidade familiar autónoma. Existem, assim, três momentos fulcrais no acesso à vida adulta: a autonomia face à família, a entrada na vida activa/profissional e a formação de um relacionamento afectivo estável.

¹⁷⁵ Nesta perspectiva, salienta-se Mauger (1998), que representa a juventude como a idade da dependência familiar e económica, a idade das incongruências estatutárias, a idade da indeterminação entre posição social de origem e a de destino, a idade das classificações sociais que o próprio constrói e que os outros lhe atribuem a nível laboral e matrimonial. À juventude é vista como propriedade do indivíduo contrapõe-se uma noção de juventude como “grupo de idade”.

Consequentemente, Galland (1996) propõe a divisão da juventude em três momentos: a pós-adolescência (constituída pelo período que medeia a conclusão da formação académica e a autonomia residencial - estatuto de adulto associado ao desempenho de uma actividade profissional e o de adolescente associado à permanência na residência de progenitores); a juventude característica dos mais escolarizados (período que compreende uma autonomia económica e residencial, mas sem relação conjugal) e, finalmente, a fase pré-adulta (do envolvimento conjugal ao nascimento do primeiro filho, que é considerado como o acontecimento biográfico decisivo para aceder ao estatuto de adulto). Segundo o mesmo autor (1995a), podemos então definir três tipos de passagem à vida adulta: o modelo de executante (inserção e passagem rápida), o modelo burguês (período de espera, adaptação) e o modelo feminino (caracterizado pelo casamento e não tanto pela passagem à vida profissional).

Com trajectórias académicas cada vez mais longas os jovens abandonam a casa dos pais mais tardiamente, aumentando a idade média de acesso ao emprego, diminuindo as entradas precoces no mercado de trabalho e arrastando temporalmente o acesso a um emprego estável¹⁷⁶. Esta situação origina uma “(...) *multiplication, au cours de la période récente, de situations intermédiaires entre l’installation des jeunes dans un autre logement que celui des parents (la décohabitation), et leur accession à une réelle indépendance résidentielle (les parents n’assurant plus le financement de ce logement), complique l’analyse de leur accès à l’autonomie résidentielle (...)*” (Villeneuve-Gokalp, 2000: 62).

Este movimento é reforçado pela democratização sexual do ensino e consequente escolarização do sexo feminino, que adiam o início da vida conjugal, considerada por Lefresne (2003) como a entrada num novo ciclo da vida. Nos países latinos o sistema de ensino possui um duplo papel: o de refúgio imediato em relação ao risco elevado de desemprego e o facto de tentar melhorar o seu posicionamento na fila de espera face ao emprego.

Iannelli e Soro-Bonmati (2006) referem-se ao modelo mediterrânico da juventude, onde os jovens apresentam trajectórias escolares longas; revelam dificuldades ao nível do primeiro emprego; vivem com os pais (mesmo após a passagem à vida activa), de onde só saem genericamente quando casam (redes paternas); verifica-se uma diminuição da percentagem dos jovens a viver sozinhos ou em co-habitação. Este movimento enquadra-se no modelo de protecção continental, onde a família é central no processo de acesso ao emprego, compensando limitações das políticas de apoio aos jovens desempregados ao nível do emprego e habitação. É nesta perspectiva que se enquadra o caso nacional, onde a família surge, assim, como uma compensação da falta de apoio estatal aos jovens, como podemos comprovar em Galland (1995b)

¹⁷⁶ Para mais informações, consultar relativamente aos aspectos: micro/macro/passagem à vida adulta-Muller; Gangl (2006) *ob. cit*; Nicole-Drancourt; Roulleau-Berger (2001) *ob. cit*; autonomia residencial-Dormont et Sandrine Dufour-Kippelen (2000) *ob. cit*; tipos passagem à vida adulta-Pais (1994, 1996) *ob. cit*; Nielsen (1998) *ob. cit*; geração-Rose (1998); vida adulta-Thomson e Taylor (2005) *ob. cit*; Johnson, (2001) *ob. cit*.

e Villeneuve-Gokalp (1997). O prolongamento da juventude não ocorre a ritmos semelhantes pela Europa, sendo mais precoce nos países do norte e centro. Em Portugal apresenta-se como um fenómeno recente, constituindo para Alves (2008) o reflexo de uma maior procura de qualificações escolares¹⁷⁷.

Face às dificuldades que circunscrevem o processo de transição para o trabalho e a passagem à vida adulta, o descontentamento generaliza-se. Consequentemente, urge questionar: o jovem é sujeito (teoria do *Job Search*, de acordo com a qual o indivíduo tem poder de análise entre o trabalho, procura e optimização das escolhas) ou actor (o jovem é um produto das estruturas)?

A capacidade de estratégia individual apresenta-se, progressivamente, como um critério de diferenciação da juventude, face à dificuldade cada vez mais evidente de acesso ao mundo do trabalho, que exige uma progressiva flexibilização na postura dos jovens, quando acedem ao primeiro emprego regular. Canals e Diebolt (2001) referem mesmo que os jovens optam, muitas das vezes, por empregos mais estáveis, independentemente de o mesmo implicar uma desclassificação, tendo presente o seu nível de escolaridade e expectativas salariais e formativas. Esta situação é, a nível nacional, particularmente visível no acesso dos diplomados ao mercado público, como pudemos comprovar em Sousa (2003), até porque aí o emprego “(...) *is much farther removed from the impetus of productivity and profitability of global competition.*” (Milss e Blossfeld, 2005: 19).

Situação inversa verifica-se no mercado privado, onde o estatuto de estável, exige, não raras vezes, uma sucessão de sequências de emprego de curta duração, desemprego, formação profissional, regresso aos estudos etc, tendo presente que estas “(...) *différentes expériences, même précaires et transitoires, influent sur la situation future des individus en leur apportant des compétences, des premières expériences de travail.*” (Cart e Toutin, 2005: 103).

Não podemos esquecer, contudo, que, obviamente, os jovens procuram inicialmente rentabilizar o investimento em educação, tentando obter empregos promissores, apesar de experimentam cada vez mais, no início da vida activa, situações de desemprego ou uma sucessão de empregos. Lefrense (2003) afirma que os jovens representam cada vez mais um stock, um grupo particular e uma passagem universal; consequentemente, os recursos familiares, a dimensão local e a existência de pesquisas que ajudem a informar a juventude na procura de emprego podem ser determinantes, bem como a questão do género. Gangl (2002) defende que, a acção individual ao nível do mercado de trabalho, é cada vez mais importante, bem como a educação, a experiência profissional e as redes sociais, constituindo os recursos centrais no processo de acesso ao emprego. Neste contexto, Beck (2001), relembra que as trajectórias biográficas são o resultado das escolhas que se fazem e das decisões que se podem e devem tomar no que respeita a todas a dimensões da vida pessoal, tendo presente que a “(...) *situação dos jovens e os seus projectos*

¹⁷⁷ Para mais informação sobre a evolução dos níveis de escolaridade e respectiva temporalidade de percursos escolares, no caso nacional, consultar OCDE (1997; 1999; 2003; 2007) *ob cit.*

continuum a ser governados pela origem social da família, pelos resultados escolares, pelo sexo, pelo local de residência (...)” (Robert, 1996: 229).

Para Russel e O’Connell (2001) existem dois tipos de influências que afectam o processo de transição para o trabalho: os factores micro (que englobam aspectos como a idade, género, origem social, formação académica, experiência profissional e duração do acesso ao emprego ou de desemprego) e os factores macro, (que circunscrevem a 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). Muller e Gang (2006) salientam que, a nível micro, a pertinência que o primeiro emprego assume, no desenvolvimento da trajectória profissional é evidente, já a nível macro a divisão social do trabalho e o sistema de estratificação social, possuem particular pertinência neste processo (empregos disponíveis por área, região ou sector económico), bem como no próprio processo de entrada na vida adulta. Podemos referir, que os jovens, actualmente, são caracterizados por uma maior mobilidade geográfica, o que pode originar uma posição de acesso ao emprego mais favorável, segundo Dumartin (1995, in: Rose, 1998).

Para Giret (2000), o diploma, representa simplesmente uma característica individual, perante factores mais discriminatórios, como são as características pessoais¹⁷⁸ (o género, a origem 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 a 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). Martínez, Mora e Vila (2007) salientam ainda os aspectos sociodemográficos (país/região), a experiência educacional, o número de anos de educação superior, a educação/formação contínua, os modos de aprendizagem e de ensino, as competências e timing da graduação, defendendo que estes elementos influenciam a decisão ocupacional, depois da graduação.

Consequentemente, a questão do património individual¹⁷⁹ detém particular pertinência neste processo. Por conseguinte, segundo Lahire (2008), a captação das realidades mais individuais não

¹⁷⁸ Por exemplo, para Teichler (2007), a maternidade continua a ser um assunto central para as mulheres, principalmente as que estão empregadas no sector público. Lefresne (2003) refere que certas características individuais dos jovens influenciam a natureza do percurso, bem como a própria segmentação do mercado de trabalho.

¹⁷⁹ Preocupados durante muito tempo, principalmente, com a questão da reprodução social por parte da família, escola e diferentes instituições culturais e sociais, Boudon (1977) e Bourdieu e Passeron (1979) constatam uma desigualdade social crescente, que reflecte uma herança cultural e social intergeracional. Esta problemática foi alvo da reflexão de Boudon (1973), que defende que a pertença a uma determinada classe influencia a trajectória escolar dos indivíduos, afirmando 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 (...)” (Lahire, 2008: 95). Bourdieu (1979) refere que esta situação originaria uma desilusão colectiva em relação à educação,

remetem nem para uma singularidade inquestionável dos contornos individuais nem para a “liberdade de escolha” de indivíduos “autónomos” (e imunes a todos os determinantes sociais). Remetem, sim, para a estrutura de conjunto das sociedades que as construíram, para a pluralidade de grupos (ou de instituições) e para a multiplicidade dos quadros de vida social que cada indivíduo é susceptível de frequentar, simultânea ou sucessivamente, estando ligadas à forte diferenciação social das funções características das sociedades¹⁸⁰.

A questão da origem social possui, assim, particular pertinência neste processo; influencia as aspirações escolares dos jovens, como assinala Boudon (1983), e reflecte simultaneamente a imagem social que a família possui de si própria¹⁸¹. Bourdieu (1980b) avança neste contexto com o conceito de capital social, conceptualizando a teoria da dominação, que surge como um mecanismo social alicerçado nos recursos sociais do actor, nas relações de conhecimento e reconhecimento.

Werforth e Andersen (2005) confirmam a influência do *background* social na trajectória escolar, principalmente da origem social e do nível educacional dos pais, “(...) *parents’ education and social status and the gender of the graduates, is generally seen as being influential (...) To have parents with higher education seems to be a clear advantage for one’s own success.*” (Schomburg, 2007: 47-48).

Por outro lado, Bureau e Marchal (2005) referem mesmo que o recurso a familiares e amigos se apresenta como um meio de procura de emprego temporal e economicamente bastante eficaz, contrariamente ao serviço público de emprego. Para Santos (1991), a análise destas redes sociais, constituídas pelos actores (individuais ou colectivos que actuam como emissores ou receptores),

resultante das discontinuidades 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 sucesso escolar e profissional dos indivíduos, determinando as possibilidades de mobilidade social inter e intrageracional.

¹⁸⁰ A realidade social é, portanto, mais complexa do que a teoria da legitimidade cultural defende. O estudo sistemático das variações intra-individuais dos comportamentos culturais, obriga a ver as deslocações que um mesmo indivíduo efectua de um registo cultural a outro, coloca ênfase na pluralidade de “subsistemas” com os quais os actores têm de se relacionar, segundo Passeron (1991). Para Lahire (2005), de facto, numerosos sociólogos continuam a praticar a sociologia, sem mesmo ter necessidade de dar nome a essas matrizes corporais (cognitivas, sensitivas, avaliativas, ideológicas, culturais, mentais, psíquicas...) dos comportamentos, das acções e reacções. Alguns chegam mesmo a pensar que se está tipicamente, aqui, a lidar com “caixas negras” (como é o caso das noções de “socialização” ou de “*habitus*”), das quais a sociologia científica e explicativa deveria absolutamente desfazer-se, como refere Boudon (1996). Efectivamente, é difícil compreender totalmente uma disposição, se não reconstruirmos a sua génese (isto é, as condições e as modalidades da sua formação). Como salienta Lahire: “*Para apreender a pluralidade interna dos indivíduos e a maneira como ela age e se “distribui” segundo os contextos sociais, é necessário dotarmo-nos de dispositivos metodológicos que permitam observar directamente ou reconstruir indirectamente (através de diversas fontes) a variação “contextual” (no sentido lato do termo) dos comportamentos individuais. Só esses dispositivos metodológicos permitem julgarem que medidas algumas disposições são transferíveis de uma situação para outra e outras não, ver como joga o mecanismo de inibição - suspensão/activação - operacionalização de disposições e avaliar o grau de heterogeneidade ou de homogeneidade do património de hábitos incorporados pelos indivíduos no decorrer das suas socializações anteriores.*” (Lahire, 2005: 26-27)

¹⁸¹ O conceito de *Habitus* de classe, originário de Bourdieu (1979; 1980; 1989), aplica-se nesta questão, salientando a pertinência do capital social de origem em todo o processo de ensino.

pelos vínculos (nexo de união entre os diferentes actores. São o elemento relacional da rede e actuam como canais de comunicação entre os membros dessa rede), pela centralidade (nem todos têm a mesma força de comunicação; esta varia segundo a localização do actor dentro da rede e o tipo de vínculo com outros actores) e pelo tipo de relação (determina a função particular de uma rede e está determinada pela classe de informação) tem a vantagem de chamar a atenção para as relações¹⁸² que se estabelecem dentro de um sistema social, reflectindo uma visão global da estrutura social e dos seus componentes.

As organizações das relações sociais constituem-se assim num conceito central da análise das redes, nas quais interactuam os actores, “(...) *it is an investment in resources rooted in social relational networks. From this investment we expect a ‘return’; or in other words, we expect to get ‘something back’ or a ‘reciprocal action’ by the person who receives our investment - but also a ‘return’ in the form of a profit, gain, a yield in social income taking the form of recognition: consideration or reputation.*” (Barbieri, 2003: 684).

Uma rede pode ter várias funções e, através dela, circularem vários tipos de informação, sobre o processo de procura de emprego, o que implica que as redes que interessam nesta análise são, sobretudo, representadas pela família, amigos, vizinhos, etc. A compreensão do funcionamento das redes sociais de enquadramento dos movimentos de transição para o trabalho é central, para Poliveja (2003), e devem ser vistas como um mecanismo gerador de desigualdade de oportunidades, como um filtro. São as relações entre os membros da rede que proporcionam a sua intensidade, duração, densidade e heterogeneidade. Se atendermos ao contexto funcional das sociedades actuais e à centralidade que o trabalho possui, sobretudo o acesso a um estatuto económico e social, verifica-se que a questão da transição para o trabalho possui hoje uma importância inquestionável a nível sociológico, já que, explicitamente, define as trajetórias sociais de integração ou de exclusão social, processos de reprodução social e de diferenciação regional, que determinam e reflectem as estratificações e as redes sociais e de poder.

Bureau e Marchal (2005) referem-se ainda aos intermediários¹⁸³, que viram progressivamente a sua importância aumentar, possuindo diversos papéis/funções, “(...) *contribuent à la fois à*

¹⁸² Para Santos (1991), os tipos de relação são: as relações de comunicação/laços entre actores (são canais pelos quais se transmitem mensagens de um actor a outro, dentro de um sistema); as relações de transição (os actores trocam controlo, seja por meios físicos ou simbólicos; as relações instrumentais/os actores contactam uns com os outros para proporcionarem mutuamente segurança, bens, informação, etc); as relações sentimentais (são as mais frequentes; as relações de autoridade e poder indicam os direitos/deveres dos actores face a superiores e subordinados); as relações de parentesco e descendência (indicam as posições dos membros na estrutura familiar).

¹⁸³ Os trabalhos assentes na teoria do *Job Search* questionam a eficácia dos intermediários, centrando a sua atenção na procura de emprego e na eficácia dos canais de recrutamento e sua distribuição espacial. Os intermediários, nesta perspectiva, são actores capazes de acumular um capital informacional dificilmente acessível a todos (agências privadas de emprego). A informatização da procura/oferta de emprego incarna o sonho neoclássico, face à redução dos custos de transacção, associados à procura de informação. Bessy *et al* (1995) in: Lefresne (2003) distinguem três tipos de perfis de acção dos intermediários: agente «cívico» social, que faz respeitar as regras do direito do trabalho, permite negociar com a empresa, de forma a lutar a

structurer et à accentuer la segmentation du marché du travail: d'une part, elles structurent le "marché externe" et en organisent le fonctionnement parallèlement aux dispositifs publics des politiques de l'emploi (...) participent au renforcement d'une segmentation du marché du travail, principalement en fonction du sexe et de l'âge (...)" (Germe *et al*, 2003: 59).

Existem intermediários que favorecem a transparência do mercado, facilitam contactos, dão segurança nas transacções, reduzem custos, seleccionam, avaliam, actuam sobre a formulação das necessidades, etc, podendo ser constituídos por formadores, agentes de inserção e de recrutamento. Isto comprova, segundo Giret (2000), que a informação relativamente às oportunidades de emprego não é perfeita, verificando-se que a questão salarial é fundamental. Quanto mais elevado é o pretendido, maior é a duração e 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. Pollmann-Schult e Büchel (2005) acrescentam que esta situação levanta a questão da aceitação da primeira oportunidade de emprego; ou seja, o facto de se verificar ou não uma procura mais aprofundada e um acesso mais coerente com a formação académica obtida. Contudo, este tempo de espera é determinado por diversos factores, como o tipo e nível das qualificações, a procura coerente dessas competências, a existência de benefícios sociais ou apoios de familiares e os custos directos da procura de emprego, os que usufruem destes apoios sociais têm, normalmente, taxas de espera mais elevada, aumentando a possibilidade de financiar a sua pesquisa para emprego sustentável e, a longo prazo, assegurar uma adequação formação académica/emprego¹⁸⁴.

Tendo presente Rose (1998) e a teoria procura de emprego, podemos dizer que, num contexto de penúria de emprego, os jovens reduzem o seu emprego de reserva, aceitando um emprego desqualificado, o que não permite percepcionar claramente a importância do diploma neste processo. Se o nível de habilitações parece ter uma correlação positiva com a intensidade dessa procura, demonstra, contudo, que a intensidade de procura e as taxas de oferta são mais elevadas para os diplomados e que a idade e a experiência profissional permitem aumentar a produtividade da procura de emprego. Esta teoria tem o mérito de introduzir a imperfeição da informação sobre o mercado de trabalho e de apresentar o mecanismo da procura como uma actividade produtiva em termos de ganhos de informação, supondo a racionalidade dos que procuram emprego (escolha mais eficaz perante escolhas possíveis).

priori contra a estigmatização; agente «vendedor de contrato», cujo objectivo é maximizar o número de contratos instituídos, ou ofertas recolhidas, sendo a questão financeira fulcral; agente de «pesquisa», que se apoia no conhecimento do meio local e tem capacidades de construir ligações duráveis entre serviço público de emprego e empresas.

¹⁸⁴ Rose (1998) evidencia que as Teorias do Capital Humano e do Filtro abarcam sobretudo uma dimensão económica, partindo do princípio que o sistema educativo aumenta capacidade produtiva. Já as Teorias da Reprodução Social defendem que o sistema educativo produz diferenciações sociais que se reflectem igualmente ao nível do trabalho.

A postura do actor revela-se assim fundamental, sobretudo no que diz respeito ao auto-emprego¹⁸⁵. McDaniel (2006) relaciona este conceito com a experiência profissional e com a estabilidade no estatuto ocupacional, afirmando que este se apresenta como um reflexo dos recursos (educação, estatuto ocupacional, experiência laboral e apoio familiar), tendo presente que este movimento varia consoante a vida laboral e experiências sociais. A questão que pode ser colocada é se, efectivamente, o capital social é factor de desigualdade social, face à complexidade do processo de transição, bem como os diferentes actores nele implicados.

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, actualmente, 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.

Tendo presente o hiato entre crenças e disposições, a postura do diplomado na procura de emprego revela-se, cada vez mais, como um factor determinante para o sucesso da transição profissional. Neste processo, a existência de projectos profissionais¹⁸⁶ constitui um aspecto central no sucesso da transição para o trabalho. Para Larson (1977), este conceito representa o resultado de uma estratégia por parte de um grupo que detém uma posição no mercado de trabalho, podendo integrar um processo de mobilidade social colectiva. Vincens (1981, 1997, in: Giret, 2000) acrescenta que implica, invariavelmente, estabilidade profissional e satisfação face ao emprego, constituindo o reflexo de um «projecto de vida» que se inicia no sistema educativo e que reflecte as escolhas formativas e o processo de acesso a um emprego.

A nível académico, Dubet (1994) refere que existem dois grupos de estudantes: os verdadeiros estudantes que possuem um projecto profissional, uma vocação intelectual e uma forte integração académica e os estudantes sem projecto, vocação e integração, acrescentando que os projectos escolar e profissional estão fortemente interligados ao projecto pessoal dos jovens. O projecto escolar é construído segundo as regras da instituição escolar e o profissional é pelas oportunidades

¹⁸⁵ Como salienta Martinez *et al*: “*Self-employment is a label that is regularly used to include various forms of participation in economic activity: own-account workers, contractors, employers, members of cooperatives, independent professionals and even unpaid family workers (...)*” (Martinez *et al*, 2007: 99)

¹⁸⁶ Segundo Veloso (2004), os projectos concretizam-se na prossecução de objectivos, enquanto as aspirações constituem perspectivas enquadradas no domínio do desejável, sem que os indivíduos manifestem uma intenção de as concretizar, por força da orientação dos seus trajectos. A própria manifestação de uma aspiração incorpora, em si mesma, uma expressão consciente da ausência de expectativas de concretização. É relativa à expressão de identificações com profissões diferentes da que exercem, o que, no entanto, não significa que não se identifiquem com a sua.

e características do mercado de trabalho. Por exemplo, os estudantes que não acedem às primeiras escolhas, no acesso ao ensino superior, revelam, normalmente, uma «motivação desinteressada» na lógica escolar, sem um projecto profissional real.

No entanto, é a experiência profissional que tem vindo a ganhar cada vez mais importância no acesso ao emprego, face à competitividade crescente, fruto da generalização dos diplomas, considerada por Germe (2001) como uma exigência de qualificação específica ou um elemento de profissionalização¹⁸⁷. Giret (2000) afirma que a experiência profissional (integrativa, cumulativa ou qualificativa) pode efectivamente substituir o diploma, no acesso a empregos mais qualificados. Simultaneamente, e no processo de recrutamento, exterioriza um valor de informação, afirmando-se como um sinal de produtividade potencial.

Por sua vez, Vincens (1999) refere que a experiência possui diferentes funções na carreira profissional, a nível integrativo (dimensão social), cumulativo (produtividade) e qualificativo (hierarquia de emprego/salário). Contudo, 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 até porque, segundo o mesmo autor (1997), as empresas se recusam a custear este período de inserção laboral¹⁸⁸. Esta posição é partilhada por Giret (2000), que afirma que, independentemente do tipo de diplomas, as empresas actualmente demonstram uma cada vez menor disponibilidade para financiar a formação profissional dos jovens trabalhadores.

Rose (1998) vai ainda mais longe, referindo que o critério de antiguidade no mercado de trabalho é muito importante, constituindo um aspecto mais decisivo do que a idade. Este movimento é apontado por Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger (2001) como a causa do desaparecimento dos espaços “de trabalho reservados” e o surgimento dos “empregos específicos”, vistos como espaços de socialização profissional, de formação e aquisição de experiência profissional. Assim, a execução de um trabalho ainda durante o período de formação académica representa uma mais-valia inquestionável, tendo presente que o efeito da primeira entrada (emprego temporário/período de ensaio) aumenta a possibilidade do efeito de precariedade, tendo presente a falta de experiência profissional. Como referem Fondeur e Minni (2004), esta situação é ainda definida pelo próprio mercado de trabalho que, ao diversificar formas e ofertas (contratos de curta duração, interinos, tempo parcial, etc), originam o

¹⁸⁷ Joseph e Lochet (1999) definem a experiência profissional qualificante como a que corresponde a um tempo passado na empresa, na qual o jovem teve um emprego ou um conjunto de empregos, cuja duração total é, pelo menos, igual a um ano ou comporta trezentas horas de formação.

¹⁸⁸ Até à década de setenta, a aquisição da experiência profissional era assegurada pelas empresas, através da formação no trabalho (Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001; Vernières, 1997). Actualmente, e apesar de serem em número reduzido, continuam a existir organizações que fazem esta função, Giret (2000) apelida-as de “empresas introdutoras”. Estas, em virtude dos baixos salários que pagam, recrutam mão-de-obra pouco qualificada e têm que lhes facultar formação, independentemente dos trabalhadores se manterem ou não na empresa.

desenvolvimento de empregos pouco qualificados acessíveis aos mais jovens. Face a isto, os empregadores têm, assim, de forma crescente, à sua disposição uma mão-de-obra mais educada; logo, mais rapidamente adaptável a empregos pouco qualificados.

Parte-se, contudo, da hipótese de que o desenvolvimento do trabalho ao longo do curso corresponde, em certas situações, a desejos de construção de competências individuais e complementares às questões do financiamento dos estudos, além de ser um sinal de motivação, reforçando a empregabilidade dos jovens que adquirem competências e saberes complementares à formação académica. Para Lefresne (2003), a questão da primeira experiência de trabalho ao longo do percurso escolar permite uma socialização laboral e constitui um processo cognitivo de interacção entre conhecimentos escolares e experiência de trabalho, bem como um processo de constituição de um recurso de acesso a informação que lhes permite situar-se melhor perante o mercado laboral. Béduwé e Giret (2004) avançam mesmo com o conceito de pré-inseridos¹⁸⁹, correspondendo aos que exercem uma profissão estável inerente à formação académica frequentada. A dificuldade reside na heterogeneidade de ocupações que geralmente os alunos vivenciam, impossibilitando traçar linearidades fenomenológicas.

Este movimento de pré-inserção é particularmente pertinente no enquadramento do caso dos trabalhadores-estudantes, população cada vez mais representativa na frequência do ensino superior, comprovando a diversificação da população estudantil neste nível de ensino.

3 - DESVALORIZAÇÃO DOS DIPLOMAS E DESCLASSIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O desemprego domina actualmente as preocupações dos responsáveis políticos e económicos, afectando cada vez mais a população jovem, sobretudo a detentora de diplomas de ensino superior; conseqüentemente, o que se encontra em causa é bem mais do que a penúria de emprego é igualmente o tipo e condições de exercício do mesmo.

O desemprego de jovens diplomados intensificou-se significativamente nas últimas décadas, transformando profundamente a problemática da transição para o trabalho, que engloba, agora, face à dificuldade progressiva dos jovens aceder a empregos coerentes com formação académica e estatuto académico obtido. Desde a teoria da reprodução da escola sociológica francesa, impulsionada pelos trabalhos de Bourdieu e Passeron (s/d) e Bourdieu (1979) que constituíram o

¹⁸⁹ O estar pré-inserido implica possuir profissão estável que corresponde à formação que está a realizar, o que pode constituir um movimento de potenciar as 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 e pode transparecer um contexto geográfico (dimensão de espaço urbano e a relação com a probabilidade de trabalhar) - “(...) *students are involved in two types of extracurricular activities while studying at university: employment to sustain academic life, and leisure or social activities. (...) These students’ jobs may influence their future access to the labor market. (...) extracurricular activity may influence a graduate’s transition process to the labor market, for instance, by speeding up or slowing down access to employment.*” (Tchibozo, 2007: 37-38).

modelo teórico da reprodução social, que se verificou que o espaço escolar não é um espaço igualitário, onde as pessoas não chegam nem saem em igualdade de circunstâncias. Embora inicialmente preocupados com estas desigualdades no espaço escolar e tendo como pano de fundo a teoria das classes sociais, estes autores vão constatar a progressiva desvalorização dos diplomas e a constituição de novos parâmetros e exigências laborais. Esta questão afecta particularmente os que progressivamente vêem um dos únicos veículos de ascensão social ser inflacionado (diplomas do ensino superior) e novos parâmetros, mais exigentes, a serem instituídos (mestrados e doutoramentos), como demonstra Alves M. (2009). Galland (1991), a tendência é a de assistirmos, logicamente, a um aumento da procura de formação pós-ensino superior, o que corresponde a um novo aumento temporal das trajectórias escolares e, conseqüentemente, a um novo adiamento na entrada dos jovens na vida adulta.

Esta desvalorização dos diplomas pode ter várias explicações. Amaral e Teixeira (2000) defendem que este movimento se deve à melhoria dos recursos financeiros da população portuguesa (maior investimento em educação) e às políticas educativas governamentais (alargamento da oferta de ensino superior), apesar da diminuição da relevância do retorno social no ensino superior e do cepticismo face ao retorno deste investimento (inflação do diplomas). Estes aspectos representam, assim, também na nossa perspectiva, os principais desafios do tradicional papel da autoridade pública, principalmente na maioria dos países da Europa Continental, onde o Estado tem uma posição hegemónica na regulamentação do sistema de ensino superior. A importância do sistema de ensino superior encontra-se assim dependente da política educativa. Nos últimos anos, porém, temos assistido a uma progressiva responsabilização e autonomia institucional; cada vez mais as instituições têm que fazer face às responsabilidades, contextos e pressões externas, sobretudo as que visam a sua competitividade¹⁹⁰, perante uma penúria crescente da população escolar e uma oferta educativa a nível superior excessiva.

Esta situação levanta a questão da meritocracia¹⁹¹ no ensino, que, para Bills (2004), exterioriza o facto das associações entre escola e trabalho ser desenvolverem por racionalidade, produção social e razões de benefício. Para este autor o sucesso socioeconómico vai para os que o merecem e não para os que nasceram em determinada classe e ostentam um determinado sexo, idade ou etnia (a individualidade é recompensada e os sistemas estão definidos para isto poder ocorrer, o que significa que questões tradicionais como propriedade, redes sociais, etnia, género, etc, tenham pouca importância no rácio da vantagem económica). Contudo, Teichler (2005) constata, que nos vários países europeus a noção típica de meritocracia educacional parece não ter afectado os

¹⁹⁰ A actual política de passagem das universidades a fundações materializa, no caso nacional, o início deste processo.

¹⁹¹ Este conceito encontra-se relacionado com o funcionalismo (Parsons 1968; 1965), bem como com a teoria do capital humano (Becker 1964; Mincer, 1958, 1974, 1989). Na meritocracia, os indivíduos são recompensados e os sistemas estruturados para o permitir. Questões como propriedade, contactos, raça, género, etc, não possuem particular importância.

valores e actividades da maioria da população. Apesar disto, as diferenças entre os países europeus na formação geral ou específica continuam a subsistir, como pudemos observar no capítulo 2, assistindo-se a uma diversificação conceptual de emprego e identidade laboral e de estratégias de acção política na relação entre ensino superior e emprego. Facilmente o comprovam a multiplicação da oferta educativa ao nível de conteúdos e tipologias formativas, disponibilizada por um sistema cada vez mais volátil na sua oferta, consequência directa do aumento da postura concorrencial interinstitucional.

Consequentemente, face ao aumento do fluxo de jovens que possuem diplomas de ensino superior, a concorrência pelo emprego intensifica-se a nível macroeconómico, originando uma longa fila de espera, levando muitas vezes os jovens a aceitarem empregos pouco qualificados. Materializa-se, assim, de uma forma cada vez mais evidente, uma dificuldade progressiva na rentabilização da formação académica (exercício de um trabalho na respectiva área científica e ao nível do diploma obtido), movimento que tem ganho particular dimensão na última década, consequência directa do aumento exponencial do número de diplomados e da diversidade da oferta formativa. Não podemos deixar de dissociar esta diversificação da oferta, da necessidade do sistema e das instituições de ensino superior sobreviverem, como forma a fazer face à progressiva concorrência institucional, atendendo aos contextos demográficos negativos.

Atendendo à crescente incongruência, verificável, no mundo laboral, entre formações académicas e empregos exercidos e tendo presente o movimento de desvalorização dos diplomas, ganha evidência, no meio académico, o movimento de desclassificação académica (o facto de os jovens se encontrarem empregados não implica que esta situação constitua uma materialização de boas transições, sobretudo quando o que está em causa é mão-de-obra qualificada), que, segundo Nauze-Fichet e Tomasini (2005), designa o facto de as pessoas ocuparem um emprego para o qual possuem um nível de formação superior à normalmente requerida, o “(...) *déclassement caractérise la situation des personnes «sur-diplômées» par rapport à l’emploi qu’elles occupent*” (Nauze-Fichet e Tomasini, 2002: 21).

A definição deste fenómeno coloca a questão da existência de uma norma de adequação entre formação académica e emprego, uma hipótese que, em termos práticos, é impossível de verificar, mas que se situa no sentido de intuição. As abordagens¹⁹² a esta problemática podem ser de carácter normativo (análise do conteúdo da formação que é, *a priori*, necessário para ocupar

¹⁹² Segundo Fondeur e Minni (2004), os trabalhos empíricos que analisam a relação formação e emprego distinguem três definições: a normativa (relação formação-emprego normal), a estatística (relação formação-emprego observada) e a subjectiva (percepção dos indivíduos sobre a sua situação). Esta problemática assenta no modelo de concorrência de emprego (Thurow, 1975). Fondeur (1999, in: Lefresne, 2003) afirma que existem três métodos para medir este fenómeno: método adequacionista (relação formação/emprego é normal quando o trabalho coincide com a formação); método estatístico (relação formação/emprego é normal quando se estabelece uma tabela de correspondência diploma/profissão em função de cada profissão/nível de diploma) e o método subjectivo (relação formação/emprego é normal se o indivíduo a considera como tal).

aquela posição), estatístico (se o diploma é um investimento em capital humano, a remuneração é uma forma de retorno; assim, o nível de emprego é visto a partir da remuneração associada) ou subjectivo (percepção própria das pessoas relativamente ao seu trabalho). Uma outra forma de explicar este movimento é constatar o hiato entre competências individuais e emprego ocupado, através da verificação da existência de um desajustamento entre ritmos de progressão dos diplomados e do trabalho qualificado existente/disponível, originando emprego e/ou sub-emprego (trabalho a tempo parcial). Esta noção de desclassificação focaliza a atenção nos níveis de formação académica e emprego, sugerindo a existência de um desnível desfavorável, por referência ao que era expectável. Pode abarcar o nível escolar (o emprego é incoerente com formação académica), 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). Paralelamente, pode igualmente possuir uma vertente subjectiva (perspectiva do indivíduo), objectiva (calculada segundo critérios pré-definidos e verificáveis) e ser individual ou estatística, passageira ou durável.

Nauze-Fichet e Tomasini (2002) assumem que a análise deste movimento pode ocorrer de três formas: a norma estatística de adequação entre diploma e categoria socioprofissional, o sentimento da pessoa interrogada de estar ou não a ser desclassificada academicamente e a valorização relativa das pessoas em termos salariais, ou mesmo a comparação com os não diplomados que exerçam o mesmo tipo de trabalho. Giret (2005) afirma que, para os investigadores e estatísticas, o estudo da desclassificação se refere à existência de uma norma entre níveis de formação e emprego e o indivíduo que se encontre nesta norma é classificado como desclassificado. A escolha da norma não é assim neutra: podemos distinguir a norma subjectiva¹⁹³ (o indivíduo especifica o nível de estudos, de diploma ou qualificação necessária para o emprego que ocupa), mas a abordagem pode ser também objectiva (os pesquisadores baseiam-se na base das características dos trabalhos). Para Pollmann-Schult e Büchel (2005), uma outra forma de explicar a desclassificação é o hiato entre competências individuais e emprego ocupado. Existe, conseqüentemente, um desajustamento entre ritmos de progressão dos diplomados e do trabalho qualificado existente/disponível, originando emprego e/ou sub-emprego (tempo parcial).

¹⁹³ Nesta análise subjectiva da desclassificação utilizamos a análise da situação do assalariado no emprego (ex: perguntar se o seu nível de educação/diploma corresponde ao seu emprego), por ser mais indirecta e porque interroga o assalariado sobre o nível de educação que será necessário para ocupar um emprego e um emprego como o seu. Dos inquéritos realizados, duas medidas se aproximam da dimensão subjectiva: nível de diploma supostamente necessário para o jovem efectuar correctamente o trabalho. (estando desclassificado quando o diploma que estima ser necessário é superior ao que detêm); nível de competências detidas pelos jovens. As abordagens “(...) *subjectives présentent l'intérêt de mieux prendre en compte l'environnement du salarié et de s'affranchir des problèmes de nomenclature d'emploi (...)*” (Giret, 2005: 280).

Além do desemprego e do trabalho a tempo parcial, a desclassificação¹⁹⁴ constitui uma outra forma de subutilização das competências humanas. No mercado de trabalho, um nível elevado de desemprego aumenta, inevitavelmente, o risco de desclassificação académica; por outro lado, a concorrência entre jovens diplomados de diferentes especialidades de formação, categorias de mão-de-obra e especialidades origina efeitos de desclassificação e desajustamentos, que exteriorizam dificuldades de acesso ao emprego. Os efeitos de segmentação, nos mercados internos ou profissionais, garantem uma certa correspondência para os que estão protegidos, mas reduzem-na para os restantes. Isto implica que o conceito de desclassificação não se apresente como consensual, verificando-se mesmo que o seu carácter conceptual é problemático.

Na perspectiva sociológica (desclassificação intergeracional) ou económica (desclassificação respeitante a um nível de formação), coloca-se a questão da medida entre as abordagens normativas, estatísticas ou subjectivas. Parte-se do princípio de que o sentimento de desclassificação é um produto de uma interacção entre a situação de emprego e as características ligadas à trajectória individual, constituindo a representação subjectiva do emprego ocupado mais do que a percepção, pelo indivíduo, de um desnivelamento factual entre nível de formação académica e a qualificação do seu emprego. É um sentimento que se constrói, ao longo das histórias escolares, profissionais e pessoais dos indivíduos e a aceitação das regras do mercado de trabalho traduz-se pela renúncia, mais ou menos imediata, do seu diploma de origem, movimento mais visível por quem têm urgência em trabalhar. Esta situação degrada o estatuto de diplomado no mercado de trabalho, levando os jovens a diminuir as suas intenções em aceitar empregos mais qualificados, afectando, essencialmente, inexperientes, mulheres, bacharéis e formas particulares de emprego. A diminuição do número de empregos disponíveis tem um papel importante neste processo, embora varie consoante o nível do diploma seja mais baixo (maior risco de desemprego) ou mais alto (redistribuição de emprego - diminuição da exigência pelo diplomado). A articulação “(...) *incertaine entre formation et emploi pose le problème du déclassement, de la dévalorisation et donc celui des pratiques des entreprises dans un contexte de pénurie d’emploi.*” (Rose, 1998: 43).

A literatura anglo-saxónica refere-se a este mesmo movimento como sobre-educação. Medil¹⁹⁵ é como reflectir sobre a subutilização de competências, apesar de se assumir que a

¹⁹⁴ Os principais condicionalismos da desclassificação socioprofissional são de três tipos: factores individuais sócio demográficos (idade, sexo, nacionalidade, rural/urbano, estado civil, etc), factores individuais que descrevem a inserção no mercado de trabalho (situação profissional, tipo de contrato) e factores ambientais/contextuais (sector de actividade, tipo de emprego, etc). Em período de conjuntura difícil, o número de candidatos à função pública aumenta, mesmo para trabalho subqualificado, a taxa de *déclassement* tem vindo constantemente a aumentar - “(...) *une situation initiale où la personne cumule déclassement salarial et déclassement professionnel conduit un an après au chômage dans 2 cas sur 5 ou à un persistance de déclassement salarial dans un cas sur 3.*” (Nauze-Fichet e Tomasini, 2002: 41).

¹⁹⁵ As formas de medir este movimento são: *direct self-assessment* (pergunta-se aos trabalhadores se estão *over* ou *under*, através do questionamento da sua utilização de competências no trabalho); *indirect self-assessment* (pergunta-se se têm o nível educacional apropriado para o trabalho que executam - comparação

capacidade de aprendizagem dos mais qualificados é maior, reduzindo, contudo, a produtividade no trabalho e os salários. Hartog (2000) defende que a necessidade de habilitações pode ser medida de três formas diferentes: *Job Analysis*, *Worker Self-assessment* (o trabalhador define as habilitações necessárias para o exercício do trabalho) e *Realized Matches*.

Escapar ao desemprego é também largamente determinado pelo facto do trabalhador usufruir ou não de benefícios sociais, que por vezes são alvo de um uso indevido, no caso de os benefícios estenderem em demasia a duração do desemprego. Apesar disso, Pollmann-Schult e Büchel (2005) defendem que o subsídio de desemprego, diminui a probabilidade de desclassificação académica. Esta questão mostra-se coerente com a teoria da procura de emprego e melhora a qualidade de uma eventual situação de *Job Match*, reflectindo, por um lado, a democratização do ensino, sobretudo o de índole superior e, por outro, o não acompanhamento deste movimento por parte da procura da mão-de-obra, o que implica que o modelo de procura e oferta, na sua versão simples, preveja que o regresso à educação adicional seja uma desvantagem, porque a educação requerida e a desclassificação serão recompensadas de uma forma mais baixa.

Para Bills (2004), este conceito assenta na ideia dos 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). Para Verhaest e Omev (2006), este conceito tem sido analisado segundo diversas variáveis, como o salário, a satisfação no trabalho (sobretudo a nível salarial) e participação em formação profissional ou mobilidade no trabalho. Os trabalhadores desclassificados são menos satisfeitos, em comparação com os que estão adequadamente educados para a mesma ocupação, mais móveis e têm maior disponibilidade de participação em treino/aprendizagem.

A desclassificação é uma causa directa do movimento de penúria de emprego e do aumento das exigências dos processos de recrutamento face à oferta de uma mão-de-obra qualificada. Pode ser visto como um modelo de gestão de mão-de-obra, que permite, face ao desemprego, sub-remunerar os mais formados e acumular, simultaneamente, mão-de-obra competente e potencialmente adaptável, constituindo, inquestionavelmente, uma modalidade de flexibilização do custo do trabalho¹⁹⁶.

deste nível com o actual nível educacional); *job analysis* (nível educacional dos analistas do trabalho); *realised matches* (nível educacional requerido na distribuição dos níveis educacionais dos trabalhadores sem qualquer tipo de ocupação. Utilizámos o segundo modelo, porque para Hartog (2000), tem a vantagem de trabalhar no local (informação *in loco*), lidar com o questionado (embora estes inflacionem, muitas vezes, o funcionamento do emprego, a nível de estatuto e posição). Apesar de tudo e face às condições de pesquisa, é a melhor forma de medida. Ver inquérito aos diplomados, Anexo I.

¹⁹⁶ Segundo o modelo de Thurow (1975), o salário não é o fruto de um ajustamento do mercado de trabalho, mas o reflexo da hierarquia dos postos de trabalho na empresa. Os empregos estão hierarquizados em

Para Rose (2005), a formação não tem influência nas formas de emprego; depende, sobretudo, do estado do mercado de trabalho e das políticas das empresas e não do conteúdo e das modalidades de formação. Face a isto, a distinção entre formação de curto termo e longo termo impõe-se, porque permite distinguir uma desclassificação temporária. (no decurso dos primeiros anos de vida activa) e uma abstenção durável de correspondência entre especialidade adquirida e exercida, até porque, consoante a sua forma e o seu nível, estas inadequações constituem um movimento mais ou menos penalizante para as trajectórias das pessoas. O importante é fazer evoluir os conteúdos e práticas de formação, para que estas permitam a aquisição e o exercício de competências técnicas e sociais e, igualmente, criem condições para que as relações instituídas entre escola/empresa permitam fazer evoluir as práticas de cada um. A organização das transições profissionais corresponde justamente a isto - ao movimento de assegurar progressivamente uma boa sinergia entre formação académica e emprego.

Para Lefresne (2003), esta situação de degradação do valor dos diplomas reflecte a sua sobreprodução, face às necessidades do aparelho produtivo e à estabilização da procura de trabalho, apesar de o estatuto de diplomado continuar a deter, apesar de tudo, um papel inquestionável importante no acesso ao mercado de trabalho, já que diminui o risco de desemprego, propicia a entrada nos melhores empregos e facilita o acesso aos mais bem remunerados. Contudo, como podemos verificar, por exemplo, em Coupié, Giret e Lopez (2005) os níveis de emprego obtidos pelo mesmo nível de diploma baixaram. As correspondências entre formação académica e emprego estão cada vez menos asseguradas e as situações de desclassificação multiplicam-se. Quem procura emprego revê as suas ambições em função das dificuldades encontradas no acesso ou obtenção de um emprego que corresponda ao seu diploma. Esta situação é visível na crescente oferta de emprego por parte dos projectos estatais (estagiários/programas solidariedade), onde inevitavelmente se assiste a uma reprodução deste fenómeno. Podemos concluir que os empregos em contrato com duração determinada conduzem mais facilmente a esta situação, exprimindo a dissimetria das relações de trabalho, num contexto de penúria de emprego.

Para Brynin (2002), as evidências confirmam que o conceito de desclassificação representa uma situação persistente e profunda, o que sugere causas estruturais, podendo ser originada por questões sociais, de procura, de ineficiência de mercado, de pouca transparência no mercado, de novas exigências de flexibilidade nos trabalhos, de fim do trabalho para a vida, etc. A desclassificação é causada por excesso de qualificação, na prática, podendo originar mais recompensas a nível do exercício do trabalho, mas penalizar relativamente às qualificações.

função da sua rentabilidade salarial, “(...) *le salaire des individus n’est pas apprécié dans l’absolu mais relativement à celui des titulaires de diplômes inférieurs, la mesure est moins biaisée par le mécanisme d’«inflation des diplômes»*” (Nauze-Fichet e Tomasini, 2002: 36). Este movimento apelida-se de “*surclassement «salarial»*”.

Groeneveld e Hartog (2004) afirmam ainda que exprime a relação entre o nível de escolaridade do trabalhador e o nível requerido pelo trabalho.

A literatura tem trabalhado a coerência entre a qualidade do trabalhador e a requerida pelo trabalho, para analisar as funções da aprendizagem. O conceito de *Mismatch*¹⁹⁷, segundo Hartog (2000), está relacionado com a experiência individual, no mercado de trabalho, e, neste sentido, é uma situação temporária e a sua incidência diminui com o aumento da idade e da experiência. O facto é que a população diplomada viu a rentabilização do seu investimento, de uma forma progressiva, diminuir significativamente e o retorno deste movimento já não se aproxima do que se verificava nos anos sessenta em Portugal, como podemos observar em Sousa (1968). Verifica-se assim que o movimento de desclassificação aumenta em Portugal¹⁹⁸, exteriorizando, sobretudo, uma expansão da participação na educação, que ultrapassou o desenvolvimento das necessidades dos níveis de educação da mão-de-obra necessária ao nível do mercado de trabalho. Todos os resultados são o oposto da previsão; consequentemente, o crescimento do *feedback* do investimento em educação decresce.

Confrontados com esta realidade, muitos jovens aceitam empregos longe das qualificações detidas¹⁹⁹, baixando significativamente o seu nível de exigência, sobretudo nos movimentos de acesso ao primeiro emprego regular. Como podemos confirmar em Teichler (2000a), a posse de um diploma de índole superior já não garante, assim, o acesso ao emprego; no entanto, como podemos verificar em OCDE (2006), ainda é diferenciador ao nível remuneratório no mercado de trabalho, apesar de Escária (2006) demonstrar um abrandamento do aumento dos salários, em Portugal, para os recém-licenciados.

Apesar do género e da área científica de formação académica continuarem a deter particular importância no processo de transição para o trabalho, os diplomados do ensino superior tornaram-se alvo de uma vitimização progressiva, alicerçada no desemprego, na flexibilização da relação salarial, na sobrequalificação e na desclassificação académica. Uma perspectiva negativista

¹⁹⁷ Como salienta Hartog: “*Mismatch can be a temporary status in worker’s career development, resulting from imperfect information and adjusted by deliberate search.*” (Hartog, 2000: 139). Ainda segundo Hartog (2000), a incidência da desclassificação diminui com o aumento da idade e da experiência (estes são factores estruturais que a minimizam). Contudo, com o excesso de oferta de mão-de-obra diplomada, a situação de desclassificação pode constituir uma característica inicial da própria linha de carreira.

¹⁹⁸ Hartog (2000) refere que em Portugal, o capital humano, na sua forma original, não funciona. A partir da década de 90, a desclassificação cresceu, mas, desde que o regresso à educação aumentou, não podemos considerar que tenha havido uma expansão homogénea do capital humano e da sua oferta. Ainda assim, continuamos a ser dos países europeus que melhor remunera os seus diplomados. Portugal (2004) afirma que a nível nacional os prémios de licenciatura são invulgarmente elevados, sendo a taxa de rentabilidade de 15%, o que excede, para o autor, a maior parte das aplicações dos capitais existente no mercado financeiro.

¹⁹⁹ Rubb (2003) *ob. cit.* afirma que os jovens podem aceitar esta situação devido à mesma representar uma alternativa efectiva ao desemprego. Para outros, é a melhor opção face aos custos de procura de outro emprego; e ainda para outros é uma forma deliberada de aquisição de experiência profissional, ou de preparação e de espera pelo surgimento de uma melhor oportunidade.

instala-se²⁰⁰, como podemos ver em Teichler (2000b), reflexo do novo fenómeno. O desemprego de licenciados e a precariedade dos que acederam a um emprego, contudo, continua a ser um movimento com intensidade inferior ao que se verifica em relação aos que não possuem qualquer tipo de diploma, como podemos ver em Portugal (2004) ou Wolbers (2006).

Em síntese, os processos de transição dos diplomados para o trabalho são fortemente influenciados e determinados pela conjuntura económica, já que, com o período de retraimento económico, a posição dos recém-licenciados agoniza-se, aumentando o período temporal de acesso ao primeiro emprego²⁰¹, bem como a taxa de desemprego. Face a uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, as questões da transição para o trabalho alargam-se à problemática do tipo de emprego exercido, à satisfação face ao trabalho ou mesmo à precariedade de emprego.

Paugam (2000) afirma mesmo que, face ao estender das trajectórias académicas, a integração profissional complexificou-se, exteriorizando os novos contextos económicos e sociais. Esta é comumente aceite como factor decisivo para o final do processo de transição para o trabalho, implicando uma diversidade cada vez mais complexa de factores e condicionalismos laborais e só é atingida quando existe um efectivo reconhecimento no trabalho, assente, sobretudo, ao nível da sua capacidade de produção e do efectivo reconhecimento dos direitos laborais e sociais (reconhecimento material/simbólico do trabalho e da protecção social), consoante o contexto político-institucional em causa. O autor afirma ainda que o reconhecimento no trabalho se apresenta como um aspecto determinante neste processo²⁰², exigindo satisfação laboral, que o emprego exercido não seja aleatório, que este possua uma certa duração e que permita ao assalariado planear o futuro. Este movimento que conjuga satisfação no trabalho e estabilidade de emprego pode ser qualificado como de integração assegurada, podendo os assalariados elaborar projectos de carreira e investir no trabalho, para se realizarem. Podemos, então, referir que “(...) *type idéal de l'intégration professionnelle comme la double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale que découle de l'emploi.*” (Paugam, 2000: 97).

Tal situação afecta a população adulta em situação de desemprego de longa duração originando a sua desclassificação profissional, ou mesmo, no caso da população mais jovem com empregos precários, a proliferação dos biscates, como observamos em Pais (2005). A análise da integração profissional dever ter em conta a dimensão objectiva, mas também a subjectiva (a experiência de trabalho, as relações sociais, o ambiente de trabalho, etc), estar numa situação

²⁰⁰ Espanhóis e Italianos são, segundo Iannelli e Soro-Bonmatí, (2006) e Teichler (2002; 2005), os mais afectados por este movimento; no entanto, a tendência verifica-se também em outros países como a Alemanha e a França.

²⁰¹ Para Batista (1996), o tempo médio de acesso ao primeiro emprego tem vindo a aumentar significativamente, ao longo do tempo, apesar de, em Portugal, esse período ainda ser reduzido, quando comparado com outros países, como comprovamos em Teichler (2005).

²⁰² O mesmo autor (1997) avança ainda com o conceito de desqualificação social, associada a uma nova pobreza, que se desenrola em três fases: fragilidade, dependência e ruptura.

precária significa viver na insegurança permanente ou possuir um mau emprego, mas esta definição depende da realidade nacional “(...) *l'âge et l'expérience acquise sur le marché du travail renforcent, en général, le sentiment de sécurité vis-à-vis de l'emploi, tout comme le fait d'être plus diplômé. À l'inverse, occuper un emploi à durée déterminée ou encore vivre dans une région fortement touché par le chômage, vont de pair avec un sentiment d'insécurité relativement marqué.*” (Postel-Vinay e Anne Saint-Martin, 2004: 43).

A estabilidade de emprego, por si só, não assegura integração profissional. O recurso a emprego de estatuto precário representa uma forma de o patronato reforçar a flexibilidade, colocando em causa uma parte do direito social do trabalho. É neste contexto conceptual que se enquadra a presente investigação permitindo-nos iniciar, seguidamente, a nossa análise empírica.

CAPÍTULO 5 - CONTEXTOS SOCIOGEOGRÁFICOS E INSTITUCIONAIS

Tendo em conta a problemática e objectivos instituídos, vários caminhos poderiam ser estabelecidos, dadas as características particulares que o nosso objecto de estudo reúne. A impossibilidade de estabelecer uma adequação directa entre estas duas populações inquiridas nos dois momentos de análise (2006 aos finalistas, 2008 aos diplomados), por uma questão de anonimato, obrigou a efectuar duas análises distintas: a relativa aos finalistas dos cursos em análise e a relativa aos diplomados que 18 meses depois de obterem o seu título académico responderam ao inquérito *on-line*. Iniciaremos, logicamente, este capítulo com a primeira população caracterizando-a social e geograficamente, analisando as suas motivações de acesso ao ensino superior, tendo presente a efectiva diversificação dos alunos, como comprova a elevada representatividade dos trabalhadores-estudantes. Nesta perspectiva, apresentamos as suas trajectórias académicas bem como as suas perspectivas avaliativas sobre a formação académica recebida até esse momento, além das respectivas posturas de preparação para o trabalho e expectativas profissionais. Antes de darmos início à reflexão, referimos que, devido ao facto de procedermos a uma economia de texto, apresentamos alguns dos quadros da análise em anexos, de forma a tornar mais fluida a reflexão e apresentação dos resultados. Mais, apresentamos sempre os valores totais e os dos cursos com maior relevância para a variável em análise na descrição dos dados dos respectivos quadros.

1 - ENQUADRAMENTO SOCIOGEOGRÁFICO DOS FINALISTAS

Revela-se da maior importância iniciar a presente reflexão pela caracterização dos finalistas, de forma a percebermos que tipo de população acede ao ISPV e que particularidades sociogeográficas encerram, tendo presente o enquadramento institucional e geográfico.

Quadro 5.1 - Caracterização sociogeográfica segundo o curso (%)

| SEXO | C S | G E | G C P | 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 |
| IDADE | | | | | | | | | | | | |
| 21-24 anos | 72,3 | 75,6 | 63,6 | 65,9 | 66,7 | 71,4 | 55% | 66,7 | 45,5 | 0 | 12,5 | 62,7 |
| 25-28 anos | 14,9 | 22 | 36,4 | 18,2 | 33,3 | 28,6 | 35 | 20 | 45,5 | 100 | 37,5 | 26,2 |
| 29-36 anos | 4,3 | 2,4 | 0 | 11,4 | 0 | 0 | 5 | 13,4 | 9,1 | 0 | 31,2 | 6,9 |
| + de 37 anos | 8,5 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18,8 | 3,2 |
| ORIGEM GEOGRÁFICA | | | | | | | | | | | | |
| Distrito de Viseu | 80,9 | 87,8 | 90,9 | 81,8 | 81 | 64,3 | 75 | 100 | 72,7 | 75 | 100 | 83,2 |
| Resto do país | 19,2 | 12,1 | 9,1 | 18,3 | 19,1 | 35,6 | 25 | 0 | 27,3 | 25 | 0 | 16,8 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Como podemos constatar no quadro 5.1, e no que respeita às características pessoais verifica-se uma predominância do género feminino (salienta-se T, CS, GE e EA²⁰³) face ao masculino (predominante nas áreas de engenharia, salientando-se EI, EE, EMGI). Este movimento enquadra-se nas tendências verificadas em Portugal nas últimas décadas, com uma sobreposição feminina na frequência do ensino superior, movimento por demais evidente em diversos estudos, como são exemplo Alves N. (2005) ou Alves M. (2007). Constata-se, assim, uma preferência masculina pelos cursos de engenharia, enquadrando-se num movimento já identificado por Marques (2006), o que nos permite concluir que a escolha dos cursos a nível superior traduz, em parte, a estrutura e as desigualdades de género no que se refere à divisão social do trabalho.

Já relativamente à idade, verifica-se que a maioria dos finalistas se encontra situada na faixa etária dos 21 aos 28 anos, detendo a faixa dos 21 aos 24 anos a maior representatividade. Este contexto tem, obviamente, consequências ao nível do estado civil, verificando-se que grande parte dos jovens é solteira, o que se enquadra, segundo Galland (1991), na perspectiva de alargamento das trajetórias académicas e consequente adiamento da entrada na vida adulta.

Quanto à origem geográfica, a quase totalidade dos alunos é originária da região centro, destacando-se a proeminência evidente do distrito de Viseu (com 83,2% de referência), corroborando tendências já verificadas em Cruz e Cruzeiro (1995) ou em Vieira (1995). Esta questão, face às dicotomias nacionais, como refere Barreto (1996), e à diferenciação do ensino superior, como demonstram Amaral e Teixeira (2000), permite equacionar a pertinência da origem social face aos contextos de acesso, tendo presente que, com a instituição dos Institutos Politécnicos, procura-se materializar uma democratização assente na diversificação e dispersão geográfica da oferta formativa de índole superior a nível nacional, como evidencia Simão e Costa (2000) ou Arroiteia (2002).

Werfhorst e Andersen (2005) defendem mesmo que existe uma influência directa do *background* social (recursos económicos, qualificacionais e organizacionais) na trajetória escolar e no nível de ensino frequentado, que para Resende e Vieira (1991) se alarga ao nível da instituição e área científica escolhida: “(...) *the analysis of the socio-educational indicators revealed that the student’s 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. The results also showed that the household of origin not only influenced the*

²⁰³ Novamente chamamos a atenção para o nome e iniciais dos cursos em análise como forma de apoio à leitura: Comunicação Social (CS) da Escola Superior de Educação de Viseu e da Escola Superior de Tecnologia de Viseu os cursos de Gestão de Empresas (GE), Gestão Comercial e da Produção (GCP), Turismo (T), Contabilidade e Administração (CA) e as diversas Engenharias: Madeiras (EM), Ambiente (EA), Electrotécnica (EE); Informática e de Sistemas (EI), Civil (EC), Mecânica e da Produção (EMGI).

probability of access to higher education, but also the type of discipline chosen by students.” (Tavares *et al*, 2008: 112).

Consequentemente, é necessário traçar a origem social dos finalistas. De forma a determinar os lugares de classe dos mesmos, necessária à análise dos movimentos de mobilidade social, utiliza-se a tipologia apresentada por Costa, Machado e Almeida (2007) que defendem que a maioria das propostas teóricas e de investigações empíricas vinculadas na actual sociologia das classes sociais convergem para a atribuição de uma importância central aos indicadores sócio educacionais e socioprofissionais. Estes autores falam em estrutura de classes definindo as respectivas categorias ou lugares de classe.

Quadro 5.2 - Lugares de classe de origem e nível habilitacional dos progenitores por curso (%)

| ORIGEM SOCIAL | C S | G E | G C P | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais | 9,5 | 7,7 | 36,4 | 4,8 | | 23,1 | 20 | 6,7 | 18,2 | | 7,1 | 10,3 |
| PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento | 16,7 | 10,3 | 18,2 | 9,5 | 4,8 | 15,4 | 40 | 6,7 | | 25 | | 12,9 |
| TI - Trabalhadores Independentes | 11,9 | 5,1 | 9,1 | 19 | 19 | 7,7 | 10 | 6,7 | 9,1 | 25 | 21,4 | 12,5 |
| TIPL - Trabalhadores independentes Pluriactivos | 31 | 46,2 | 9,1 | 28,6 | 52,4 | 23,1 | 15 | 46,7 | 54,5 | 50 | 50 | 35,8 |
| AI - Agricultores Independentes | | | | | | | | 6,7 | | | | 0,4 |
| A IPL - Agricultores Independentes Pluriactivos | 2,4 | 2,6 | | | | | | | | | | 0,9 |
| EE - Empregados Executantes | 14,3 | 5,1 | | 21,4 | 14,3 | | 15 | 6,7 | | | 14,3 | 11,2 |
| O - Operários | | 7,7 | | 9,5 | 4,8 | 23,1 | | | | | | 4,7 |
| AEPL - Assalariados Executantes Pluriactivos | | | 9,1 | | | | | | | | | 0,4 |
| EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais | 14,3 | 15,4 | 18,2 | 7,1 | 4,8 | 7,7 | | 20 | 18,2 | | 7,1 | 10,8 |
| HABILITAÇÕES DO PAI | | | | | | | | | | | | |
| Não sabe ler nem escrever | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 13,3 | 9,1 | 0 | 6,2 | 2 |
| Sabe ler e escrever | 2,1 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 5 | 0 | 18,2 | 0 | 12,5 | 4,1 |
| Ensino Primário | 68,1 | 58,5 | 36,4 | 50 | 57,1 | 64,3 | 40 | 53,3 | 72,7 | 75 | 56,2 | 57 |
| Ensino Preparatório (antigo 2º ano); | 6,4 | 22 | 18,2 | 9,1 | 14,3 | 14,3 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 6,2 | 10,7 |
| 3º ciclo (antigo 5º ano liceal) | 10,6 | 12,2 | 0 | 11,4 | 9,5 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 25 | 0 | 8,2 |
| Ensino Secundário | 2,1 | 7,3 | 18,2 | 20,5 | 9,5 | 0 | 25 | 6,7 | 0 | 0 | 12,5 | 10,2 |
| Ensino Médio | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Ensino Universitário | 6,4 | 0 | 9,1 | 4,5 | 0 | 0 | 15 | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 4,5 |
| Não responde | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| Outra Situação | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| MÃE | | | | | | | | | | | | |
| Não sabe ler nem escrever | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Sabe ler e escrever | 0 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 10 | 0 | 27,3 | 0 | 18,8 | 4,9 |
| Ensino Primário | 55,3 | 61 | 45,5 | 47,7 | 52,4 | 21,4 | 30 | 60 | 54,5 | 75 | 56,2 | 50,8 |
| Ensino Preparatório (antigo 2º ano) | 19,1 | 17,1 | 9,1 | 9,1 | 9,5 | 57,1 | 15 | 6,7 | 18,2 | 0 | 12,5 | 16 |
| 3º ciclo (antigo 5º ano liceal) | 12,8 | 17,1 | 9,1 | 11,4 | 19 | 7,1 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 11,1 |
| Ensino Secundário | 6,4 | 2,4 | 18,2 | 25 | 9,5 | 0 | 30 | 6,7 | 0 | 0 | 6,2 | 11,1 |
| Ensino Médio | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Ensino Universitário | 4,3 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 25 | 0 | 3,3 |
| Não responde | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Face à já referida pertinência do nível educacional dos progenitores nas trajectórias académicas e profissionais dos seus filhos²⁰⁴, como defende o modelo teórico da reprodução social de Bourdieu e Passeron (s/d) e Bourdieu (1979), verifica-se que o nível das habilitações dos progenitores destes alunos é efectivamente baixo, comprovando as dicotomias socioculturais que persistem em Portugal e são particularmente visíveis no ensino superior politécnico, “(...) o politécnico é, nesta perspectiva, claramente o mais aberto no recrutamento social. A estrutura socioeducacional é significativamente mais qualificada nos pais dos estudantes que frequentam quer o ensino superior particular, quer o universitário público (...)” (Martins, Mauritti e Costa, 2005: 38).

Saliência para a existência residual de casos de analfabetismo (Pai - EE e EM; Mãe - EE e EA) e uma predominância do ensino primário (Pai - EM, EMGI e CS; Mãe - EMGI e EE), sendo este nível mais representativo no sexo feminino, confirmando que nos encontramos na presença de uma população cujos progenitores apresentam níveis educacionais baixos. Esta realidade está interligada com o nível profissional (cf. Quadro 1 do Anexo III). Assim, e de uma forma notória assiste-se uma proeminência de profissões manuais, pouco qualificadas, sobretudo por parte dos progenitores do sexo masculino, situação particularmente visível ao nível das condições perante o trabalho, onde sobressaem, sobretudo, os trabalhadores por conta própria ou independentes. Contrariamente, o género feminino apresenta maior linearidade analítica; assim, 41% ocupam-se exclusivamente das tarefas domésticas²⁰⁵, sendo as restantes distribuídas por profissões manuais pouco qualificadas. Saliente-se, ainda, relativa representatividade desta população ao nível do

²⁰⁴ Como salienta Tavares *et al.*: “(...) 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. (...) Thus, the polytechnics admitted the highest percentage of students from families with the lowest financial resources. (...) 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.” (Tavares *et al.*, 2008, 112-113).

²⁰⁵ Como salienta Martins, Maruatti e Costa: “No entanto é de assinalar que, em relação às mães, é no ensino público politécnico que as “outras inactivas” têm maior peso (...) sobressaindo o trabalho doméstico como a marca mais reforçada desta condição face ao trabalho. “(...) 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 (...) sendo estes, aliás, os maiores portadores de qualificações, reflectindo-se nas próprias trajectórias escolares dos filhos. (...) 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 (...)” (Martins, Maruatti e Costa, 2005: 33-35).

funcionalismo público, movimento já verificado em Martins, Mauritti e Costa (2005) e que equaciona a importância do mercado público neste processo.

Tendo presente o contexto cultural e profissional verifica-se que os finalistas apresentam origens sociais diversificadas, com proeminência da categoria dos Trabalhadores independentes pluriactivos. Na categoria dos Empresários, dirigentes e profissionais liberais e Profissionais técnicos e de enquadramento destacam-se as engenharias (EI e EC), nas classes dos Trabalhadores independentes, e Assalariados executantes pluriactivos, os cursos de CS, GE e T. Estes dados permitem-nos equacionar a pertinência da origem social na escolha das áreas de formação académica, movimento sobretudo visível nas áreas de engenharias, aproximando-se do verificado em Mauritti (2002) e em Marques (2006).

Este movimento enquadra-se na perspectiva de Cabrito (1997) de uma forma mais evidente, e em Balsa *et al* (2001) e Machado *et al* (2003) de uma forma mais moderada, na constatação de um movimento de desigualdade social no acesso ao ensino superior e na afirmação de uma diferenciação social que confirma uma lógica reprodutora e de selecção social do sistema binário nacional que perdura, tendo presente que nos encontramos face a um ensino politécnico, com uma população predominantemente feminina, com classes sociais de mais baixos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais e denotando um movimento evidente de procura regional de educação de índole superior. Esta situação reforça paralelamente a ideia de uma evidente menor selectividade social no acesso ao ensino superior, particularmente visível no ensino politécnico, o que contribui, consequentemente, para a existência de clivagens face ao ensino universitário.

A situação é confirmada do ponto de vista institucional, verificando-se uma postura crítica face ao capital cultural detido pelos alunos, no início da formação académica, “(...) o aluno que nos chega não tem nenhuma autonomia (...) muitos deles nunca entraram numa biblioteca, não sabem procurar um documento, uma bibliografia... mas isto também é transversal, penso eu. É um problema do ensino em Portugal. (...) nós, no primeiro ano, temos que dar algumas dicas para eles saberem fazer uma comunicação, apresentar um trabalho, saber o básico de uma língua estrangeira, isto eram competências que eles já deviam chegar (...)” (Coordenador B), que atinge por vezes situações extremas “(...) nós temos alunos com muitas dificuldades, nós temos feito milagres (...) já pegámos em alunos de direito e transformámo-los em engenheiros e estão nas empresas e as empresas não se queixam (...)” (Coordenador D).

A presente problemática levanta, segundo Vieira (1993), a questão dos estudantes de massas, que segundo Lapeyronnie e Marie (1992), se apresentam como os novos protagonistas deste sistema em mudança profunda. Importa, consequentemente, equacionar as questões de captação de novos públicos, reflexo do contexto de penúria de alunos do ensino superior em Portugal e do aumento efectivo da oferta de formação académica neste nível de ensino, materializada na diversificação de instituições de índole superior nas últimas décadas em Portugal. Este movimento é comprovado pela mutação evidente do tipo de alunos que acedem a este nível de

ensino, representando os trabalhadores-estudantes o exemplo mais representativo deste movimento.

2 - DIVERSIFICAÇÃO DOS ALUNOS: O CASO DOS TRABALHADORES ESTUDANTES

Nesta perspectiva, importa caracterizar estes finalistas, tendo presente o movimento de diversificação dos públicos, acessos e usos das formações de índole superior. Para Wolbers (2006), assiste-se progressivamente ao surgimento dos estudantes a tempo parcial; para Finocchietty (2004), dos estudantes em *part-time*. Estas situações comprovam a diversificação e uma menor selectividade no acesso ao ensino superior, movimento que reflecte simultaneamente novas formas de financiamento do ensino, segundo a DGES/CIES (2005), e de preparação para o trabalho, como verificamos em Erlich (1998). Béduwé (2004) refere que o aumento dos trabalhadores-estudantes se deve à democratização do ensino superior, criando novas necessidades de financiamento dos estudos por parte dos estudantes e constituindo, paralelamente, é um reflexo do movimento de inflação escolar.

Este aumento dos casos de exercício laboral entre a população estudantil é paralelamente originado, segundo Galland (1991), pelo desejo de autonomia dos jovens adultos, o que favorece a procura de independência financeira e de passagem à vida adulta. Apesar disso, e do ponto de vista funcional, a questão do trabalho durante a formação académica levanta algumas questões de pertinência evidente.

Podemos constatar em Martins, Mauritti e Costa (2005), que existem dois segmentos de “estudantes trabalhadores”, com evidentes sobreposições, que tendem a materializar a própria diferenciação interna que caracteriza as condições sociais que envolvem os exercícios da actividade laboral. Designadamente, é expectável que, paralelamente ao conjunto que agrega os que exercem alguma actividade profissional, independentemente do facto de ser a título precário ou eventual, que não se classificam necessariamente como trabalhadores, se encontre uma maior diversidade de situações, desde os estudantes com experiências mais precárias e eventuais aos trabalhadores-estudantes propriamente ditos.

Consequentemente, apesar do apoio estatal à frequência do ensino superior, verifica-se a utilização cada vez mais comum das actividades laborais esporádicas como forma de financiamento da frequência do ensino superior. Em Portugal, contudo, não se pode falar de uma generalização da prática do trabalho remunerado entre a população estudantil. Como podemos notar em Wolbers (2006), esta é reduzida a uma percentagem de estudantes que exercem actividades remuneradas. Num estudo do HIS (2005) verifica-se mesmo que Portugal é o país com menor percentagem de estudantes que afirmam ter exercido uma experiência de trabalho antes da sua entrada no ensino superior. Contudo esta realidade está a alterar-se e, como observamos em Alves (2005), a percentagem de trabalhadores-estudantes está a aumentar,

levando ao questionar a importância das origens socioeconómicas dos mesmos no desenvolvimento deste movimento.

Os trabalhadores-estudantes representam, assim, um novo fluxo de estudantes que comprovam o alargamento da base social de acesso ao ensino superior como forma de captar novos públicos, tendo presente uma crescente concorrência institucional, a inflação escolar e as contingências de recuo demográfico (Béduwé, 2004).

Relativamente à população em análise, constatamos que os trabalhadores-estudantes (cf. Quadros 2 e 3, do Anexo III) representam 16% dos finalistas, com saliência para os cursos de EMGI (com 75% de representatividade) e CA (com 68,8 %²⁰⁶). De destacar ainda 9% dos inquiridos afirmam exercer actividades ocasionais (EC e T), não se verificando diferenciações ao nível do género. São, sobretudo, indivíduos com mais de 30 anos, casados e que residem na região centro, verificando-se, curiosamente, uma não proeminência do distrito de Viseu, o que nos permite concluir que esta população se encontra, obviamente, num contexto de vida adulta.

Quadro 5.3 - Caracterização profissional no último ano curricular por curso (%)

| PROFISSÃO | CS | GE | T | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|-----|----|-----|----|-----|-----|------|------|-------|
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 18,2 | | 20 | 100 | 50 | | | 33,3 | 36,4 | 30 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | 9,1 | | | | 25 | | | 33,3 | 9,1 | 10 |
| Pessoal administrativo e similares | 45,5 | | 20 | | | 100 | | | 45,5 | 30 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 18,2 | | 40 | | | | | | | 10 |
| Operários, artífices e trabalhadores similares | | | | | | | | 33,3 | | 2,5 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 9,1 | 100 | 20 | | | | 50 | | 9,1 | 12,5 |
| Trabalhadores não qualificados da construção, indústria e transportes | | | | | | | 50 | | | 2,5 |
| NR | | | | | 25 | | | | | 2,5 |
| TEMPO DE TRABALHO | | | | | | | | | | |
| Tempo inteiro | 72,7 | | 60 | 50 | 50 | | | 100 | 90,9 | 67,5 |
| Tempo parcial | 27,3 | 100 | 40 | 50 | 50 | 100 | 50 | | 9,1 | 30 |
| Outra - Férias | | | | | | | 50 | | | 2,5 |
| SITUAÇÃO PERANTE TRABALHO | | | | | | | | | | |
| Patrão | | | 20 | 50 | 25 | | | | | 7,5 |
| Trabalhador por conta própria | 9,1 | | 20 | | 50 | | | | 18,2 | 15 |
| Por conta de outrem | 90,9 | 100 | 60 | 50 | 25 | 100 | 100 | 100 | 81,8 | 77,5 |
| VÍNCULO CONTRATUAL | | | | | | | | | | |
| Estagiário | | | | | | 100 | | | 9,1 | 5 |
| Contratado a termo | 45,5 | 100 | 40 | 50 | 25 | | 50 | 100 | | 35 |
| Trabalhador independente | | | 20 | 50 | 75 | | 50 | | 18,2 | 20 |
| Contrato sem termo | 54,5 | | 40 | | | | | | 72,7 | 40 |
| RENDIMENTO | | | | | | | | | | |
| Até 400 Euros | 36,4 | 100 | 20 | 100 | 50 | 100 | 50 | | 9,1 | 32,5 |
| 401 - 600 Euros | 18,2 | | 40 | | | | 50 | | 18,2 | 17,5 |
| 601 - 800 Euros | | | 40 | | 25 | | | 66,7 | 54,5 | 27,5 |
| 801 - 1500 Euros | 36,4 | | | | 25 | | | 33,3 | | 15 |
| + de 1500 Euros | 9,1 | | | | | | | | 18,2 | 7,5 |
| N | 11 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 2 | 3 | 11 | 40 |

Resta analisar o seu contexto profissional, de forma a verificar uma hipotética ligação entre formação académica frequentada e emprego exercido. Tendo presente o quadro 5.3, no que

²⁰⁶ Esta situação foi visível na efectiva dificuldade em contactar estes finalistas nestas duas áreas, como o número de inquiridos comprova, apesar do curso de CA funcionar num período pós-laboral.

respeita à profissão, verifica-se que é ao nível dos Especialistas das profissões intelectuais e técnicas (EI, EE) e do Pessoal administrativo e similares (EE, CS) que se verifica uma maior representatividade dos trabalhadores-estudantes. Apesar de se observar uma evidente heterogeneidade profissional, constata-se que existe uma maior coerência entre formação académica frequentada e emprego regular exercido nas áreas de engenharia (Engenheiros Técnicos, Fiscais de Obra, Projectistas e Programador Informático - cf. Quadro 4 do Anexo III).

Relativamente à situação perante o trabalho são sobretudo trabalhadores por conta de outrem, exercendo a actividade a tempo inteiro; a nível contratual, apresentam-se como contratados sem termo sobrepondo-se aos com termo. Contudo, a nível do rendimento, a faixa salarial mais representativa é a dos 400 Euros (GE, EI e EE), sendo a segunda de 600-800 Euros (EMGI e CA), verificando-se, face a este aspecto, que são os mais jovens os que usufruem os salários mais baixos (cf. Quadro 5 do Anexos III).

Constata-se, assim, que é a nível salarial que os indivíduos apresentam níveis de maior precariedade, confirmando resultados da DGEEP/MTSS (2006) e enquadrando-se na pertinência da frequência de uma licenciatura como forma de permitir uma evolução profissional, ponto que será central na continuidade desta investigação, “(...) *para quem já está no mercado de trabalho, aparecem muitos alunos (...) que não estão na área que gostariam no emprego, mas muitos mudam de emprego ao longo do curso (...)*” (Coordenador A); “(...) *eles já estão nas empresas, nos bancos (...) e que procuraram aqui a formação.*” (Coordenador G).

Quanto à caracterização da natureza entidade empregadora (ou seja o ramo económico do organismo empregador), salientam-se (cf. Quadro 6 do Anexo III) os Serviços Públicos, o Comércio e a Prestação de Serviços (intermediários). Ao nível das dimensões da entidade empregadora, verifica-se que exercem sobretudo em pequenas empresas (45% possuem até 9 trabalhadores) e acederam ao emprego sobretudo por *Autopropostas* e através de *Conhecimentos Pessoais*. Constata-se, assim, uma dupla realidade profissional, sobretudo respeitante ao nível da estabilidade de emprego e aos níveis de remuneração, entre os que se encontram no mercado público²⁰⁷ e os que exercem no mercado privado, mais especificamente na área comercial, situação que se enquadra no movimento já verificado pela DGEEP/MTSS (2006a).

A heterogeneidade desta caracterização profissional encontra paralelismo nas representações que a maioria (77,8%) dos trabalhadores-estudantes tem, de que a obtenção do diploma contribui para uma melhoria efectiva da situação laboral (cf. Quadro 7 do Anexo III). Esta convicção abrange, sobretudo, os finalistas de GE, EI, EC e EM comprovando a perspectiva anterior de instrumentalização do diploma a nível laboral, quer na evolução da situação profissional detida quer na pretensão de alteração da mesma.

²⁰⁷ Saliente-se o caso dos Funcionários Públicos distribuídos por diferentes funções, o que comprova a procura de ensino superior por parte das pessoas que exercem o seu emprego no mercado público, dando continuidade ao observado em Sousa (2003).

Podemos, conseqüentemente, concluir que grandes partes dos trabalhadores-estudantes encontram-se pré-inseridos, tendo presente Béduwé e Giret (2004), apesar da representatividade dos trabalhadores por conta de outrem, das entidades empregadoras de pequena dimensão e dos níveis de rendimentos baixos apresentados. Realce ainda para o facto das condições de trabalho mais precárias incidirem, sobretudo, sobre os indivíduos mais jovens que afirmam exercer no mercado de trabalho privado, contrariamente aos que exercem no sector público.

Neste contexto, torna-se particularmente pertinente analisar as motivações de acesso e respectivas trajetórias académicas da totalidade dos finalistas.

3 - MOTIVAÇÕES DE ACESSO, PERCURSOS ACADÉMICOS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Analisando os dados (cf. Quadro 8 do Anexos III) 67,6% dos estudantes declaram que entraram na primeira opção de acesso ao ensino superior, verificando-se que os finalistas de GCP, EMGI e EM não se enquadram neste movimento, (primeiras opções: GE no que respeita aos finalistas de GCP e outras áreas da EC no que respeita aos finalistas de EMGI e EM).

Podemos, então, afirmar que se assiste a uma relativa linearidade entre os cursos pretendidos e os efectivamente alcançados Simultaneamente, salienta-se a preferência de instituições que se situam nas zonas limítrofes do distrito de Viseu (exemplos: Instituto Superior Politécnico de Coimbra, Universidade do Porto e Instituto Superior Politécnico da Guarda), o que vem dar mais consistência às ilações evidenciadas anteriormente, sobretudo a da procura regional da educação e o contexto sociocultural que enquadra os finalistas.

Conforme o elevado nível de correspondência entre o desejado e o efectivamente frequentado, particularmente a nível institucional, importa analisar as motivações de acesso dos finalistas, de forma a verificar se este movimento é justificado por questões socioeconómicas ou se reflecte um reconhecimento da qualidade institucional (Amaral e Teixeira, 2000 ou Tavares *et al*, 2008). No quadro 5.4, verifica-se que os finalistas apontam, sobretudo, motivações²⁰⁸ relacionadas, fundamentalmente, com questões ligadas ao emprego e à possibilidade de alcançar uma posição privilegiada a nível profissional

²⁰⁸ Como salienta Tavares *et al*: “*Vocation was still the main reason to select a study program when students’ responses were analyzed by sub-system, but it seemed to be more important for university students than for polytechnic students. (...) A number of parameters influenced the reasons for choosing a particular institution: admission grades, costs, employability prospects, possibility of combining study with work, quality of academic life, completion rates. Students were also asked to rank the relative importance of some institutional characteristics: teaching quality, prestige, infrastructures, library, computer facilities, location, quality of the curricula, scientific research quality, administrative support, extra-curricular factors (sports, leisure, canteens, etc.) and the availability of exchange programs with foreign universities. Other factors influencing the choice of the institution were the opinions of friends, former students and family, information provided by the Ministry, institutional documentation and the press, or information collected during visits to institutions (...)*” (Tavares *et al*, 2008: 117).

Os finalistas exteriorizam, a nível da frequência do ensino superior, sobretudo, preocupações ligadas a questões de empregabilidade e à possibilidade de conquista de uma posição privilegiada a nível profissional. São as questões ligadas ao emprego, a primeira opção - *Era a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado* (GE, EMGI); a segunda opção *Era a forma mais segura de obter um emprego* (CA, GE), finalmente a 3ª opção *O prestígio social associado à posse de um diploma* (EA, CS), as variáveis de maior significância, denotando, nitidamente, que o acesso ao ensino superior, representa para estes alunos, uma questão potenciadora de uma vida profissional mais segura, estável e o reconhecimento da importância social do diploma. Importa, seguidamente, apresentar as razões da frequência deste nível de ensino.

Quadro 5.4 - Motivações de frequência do ensino superior por curso²⁰⁹ (%)

| | Ordem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Procurei, mas não encontrei emprego após a conclusão do 12º ano | 1ª | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| | 2ª | 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 |
| Pressão familiar | 1ª | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 25 | 0 | 2,9 |
| | 2ª | 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 |
| O prestígio social associado à posse de um diploma | 1ª | 12,8 | 7,3 | 0 | 9,1 | 4,8 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,8 |
| | 2ª | 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 |
| Era a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado | 1ª | 25,5 | 48,8 | 36,4 | 52,3 | 28,6 | 21,4 | 45 | 40 | 36,4 | 50 | 43,8 | 39,3 |
| | 2ª | 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 |
| Pela abundância de emprego nesta área de formação académica | 1ª | 0 | 9,8 | 0 | 4,5 | 4,8 | 21,4 | 15 | 20 | 27,3 | 0 | 0 | 7,8 |
| | 2ª | 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 |
| Era a forma mais segura de obter um emprego | 1ª | 21,3 | 17,1 | 45,5 | 27,3 | 47,6 | 28,6 | 10 | 20 | 27,3 | 25 | 6,2 | 23,8 |
| | 2ª | 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 |
| Subir hierarquicamente no emprego já estabelecido | 1ª | 4,3 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 25 | 3,3 |
| | 2ª | 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 |
| Outra - Realização pessoal/Aumento de conhecimentos | 1ª | 27,7 | 9,8 | 9,1 | 4,5 | 9,5 | 21,4 | 0 | 20 | 0 | 0 | 25 | 13,1 |
| | 2ª | 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 |
| <i>N</i> | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Face aos dados, pretende-se dar maior profundidade a esta análise. Assim, na justificação da escolha do curso frequentado (cf. Quadro 9 do Anexo III), as opiniões exprimem uma maior heterogeneidade. A principal razão apontada pelos finalistas prende-se com a sua preocupação face à realização pessoal e ao emprego²¹⁰ (37,3% sustentam que a principal razão de acesso a esta

²⁰⁹ A questão colocada era a seguinte: Quais as três razões mais importantes que o levou a ingressar num curso superior? - Os inquiridos tinham que escolher de 1 a 3 por ordem de importância.

²¹⁰ Como salienta Amaral e Teixeira: “(...) *polytechnics* are assumed as a second choice, both in terms of institution as well as in terms of study programs. (...) 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 program and of the institution. (...) Public polytechnics' students have also listed as significant factors the lower entrance marks and the lower costs.” (Amaral e Teixeira, 2000: 256).

formação académica foi o *Acesso a uma profissão que permita a satisfação e realização pessoal*), não se verificando diferenciações significativas e relevantes entre formações académicas. Simultaneamente, 17,2% dos inquiridos referem-se ao *Acesso a uma profissão qualificada* (EM; EMGI), 16,4% a *Melhorar os conhecimentos e competências individuais* (CA; EMGI - trabalhadores-estudantes) e 13,1% (EI, EE) a sua *Identificação com a área científica da formação*, não se verificando diferenciações significativas entre as diferentes formações académicas em análise.

Os dados alcançados reforçam uma tendência, já corroborada em Tavares *et al* (2008) e Mauritti (2002) - a de se comprovar por parte destes finalistas, uma ligação com a formação académica frequentada, constituindo as questões laborais e de identidade com a área formativa as principais motivações de frequência deste nível de ensino. Contudo, podemos afirmar estarmos perante dois grupos distintos: os finalistas que se preocupam com as questões do emprego, sobretudo com o acesso a uma profissão qualificada, movimento particularmente evidente nas áreas de engenharias²¹¹, e por outro lado os que apontam questões relativas à satisfação e realização pessoal (CS, T e GE e GCP).

Importa agora analisar a questão da ligação entre a área académica pretendida e frequentada, e paralelamente, a questão do efectivo rendimento escolar alcançado pelos alunos, atendendo aos níveis motivacionais apresentados nas questões anteriores. Assim, no que respeita às razões do sucesso escolar (cf. Quadro 10 do Anexo III), os finalistas referem questões ligadas à *Capacidade e inteligência individual* (EM), *Aplicação diária e hábitos de leitura* (EE e EM), bem como e *Assiduidade e participação nas actividades escolares* (GCP e EMGI). Genericamente, estes dados evidenciam uma consciência significativa do papel do esforço e trabalho individual para atingir os objectivos escolares pretendidos e uma responsabilização pessoal/individual, no que respeita ao sucesso escolar.

Simultaneamente importa constatar, quais as expectativas das médias finais esperadas pelos finalistas (cf. Quadro 11 do Anexos III), observando-se diferenças entre os cursos em causa. Os

²¹¹ Segundo Mauritti (2002), em todas as áreas científicas as razões de escolha mais salientadas pelos estudantes associam a frequência universitária a um acréscimo das oportunidades profissionais e, dentro destas, aos aspectos mais ligados às articulações entre a actividade profissional e o “prazer”, o gosto pelo que se faz. A educação como um fim em si, como uma forma de “adquirir conhecimentos, completar a formação e desenvolver as potencialidades pessoais” tem atribuições de importância igualmente relevantes (em direito e ciências sociais) ou muito próximas - sendo mesmo o aspecto mais valorizado pelos estudantes que frequentam a área de letras e artes. No conjunto, a valorização destes factores, intrínsecos à aprendizagem e às características da futura actividade profissional, confirma, uma vez mais, o claro predomínio, entre os estudantes de licenciatura, de orientações motivadas pelo desejo ou aspiração de realização vocacional. Quanto aos aspectos mais ligados a valores de recompensa extrínseca (prestígio da qualificação e boa remuneração), que, no futuro, esperam retirar da opção de formação, os estudantes de direito, economia e gestão e, também, de engenharia são os que mais se destacam pela importância que atribuem a este vector. Enquanto, no extremo oposto, nas atribuições de “não importância”, encontramos, com especial incidência, os estudantes de ciências sociais, bem como os de ciências naturais, matemática e de letras e artes. Sublinhe-se, contudo, que tais oscilações poderão, em grande medida, estar ligadas ao peso relativo dos dois sexos nas diversas áreas.

finalistas dos cursos de CS e T apresentam expectativas mais elevadas (acima de catorze valores), comprovando-se, ao nível das engenharias, gestão e contabilidade, expectativas mais baixas, movimento normal face à realidade do ensino superior em Portugal, sobretudo no que respeita à diferenciação entre cursos de Ciências e os de Letras/Ciências Sociais e Humanas, como podemos ver em Alves M. (2007), Gonçalves (coord.) (2009) e no caso das engenharias em Marques (2006).

A diferenciação em termos de rendimento escolar não se esgota, contudo, na média final pretendida. Assim, e no que diz respeito à morosidade do processo formativo, atestamos que grande parte dos alunos (78,7%) acedem ao curso entre o ano lectivo de 2000-2001 e 2002-2003, evidenciando nos cursos de engenharia e gestão uma maior durabilidade formativa, corroborando os valores anteriores e comprovando percursos diferenciados.

Tendo presente estas posições dos finalistas, e no que diz respeito à possibilidade de voltar a frequentar a mesma formação académica/instituição (cf. Quadro 12 do Anexo III), constata-se que 27,9% respondem negativamente, apontando a *Falta de qualidade do ensino* - 18,8% (EE; CS; GE e EI) e a *Não correspondência do curso às expectativas*-14,5% (CS²¹² e T) como as principais razões. Referência ainda para os que afirmam o facto da *exigência exagerada do curso* (GE, EE e CA) e a *Instituição não dá condições ao curso* (CS), ambas com 11,6%.

Esta situação abre uma nova linha de questionamento, porque, apesar da adequação entre pretendido e alcançado no acesso ao ensino superior, os finalistas denotam, quando confrontados com a possibilidade de voltar a frequentar a instituição, posturas diferentes, levantando a questão da avaliação institucional.

De forma a aprofundar estas posições, os finalistas foram interpelados para analisar a formação académica e o ISPV, numa perspectiva evolutiva, desde o início do curso até ao último ano de formação académica (cf. Quadro 13 do Anexo III). Este quadro demonstra que os finalistas têm relativamente aos cursos e instituição frequentada uma avaliação afirmativa que inclusive melhora ao longo do tempo. Assim verificamos que a avaliação inicial do curso é sobretudo *Boa* (46,7%-EMGI e GE) e *Suficiente* (39,3%-EI e EE) e melhora no último ano da formação académica (Boa-50% - EMGI, EI e GCP e Suficiente - 36,5%-CS e EA). No que respeita ao ISPV a tendência mantém-se, inicialmente 53,9% (EM e GCP) afirmam que têm da instituição uma imagem *Boa* e 35,3% *Suficiente* (CS, EC e EMGI), posições que voltam a melhorar no último ano (54,7% a classificarem a imagem como boa-EM e EMGI e 28,4% como suficiente).

Face a isto, torna-se pertinente confirmar estas tendências através do questionamento sobre a qualidade da formação académica e dos conteúdos formativos, de forma a aprofundar as ilações anteriores.

²¹² CS revela-se, desde logo, nas formações com mais baixas expectativas formativas, denotando desânimo ou consciência quanto ao futuro laboral?

Quadro 5.5 - Avaliação da formação académica e dos conteúdos formativos por curso (%)

| Avaliação do curso | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|----------------------------------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Currículo | Má | 4,3 | | | | | | | | | | | 0,8 |
| | Medíocre | 26,1 | | 9,1 | 11,6 | 4,8 | | 5 | 13,3 | | | | 9,1 |
| | Suficiente | 63 | 36,6 | 9,1 | 32,6 | 57,1 | 35,7 | 40 | 66,7 | 72,7 | | 25 | 43,8 |
| | Boa | 6,5 | 58,5 | 81,8 | 48,8 | 38,1 | 50 | 50 | 20 | 27,3 | 75 | 75 | 42,6 |
| | Muito Boa | | 4,9 | | 7 | | 14,3 | 5 | | | 25 | | 3,7 |
| Estrutura | Má | 6,5 | 2,4 | | | | | | | | | | 1,7 |
| | Medíocre | 26,1 | 4,9 | 9,1 | 14 | 19 | 7,1 | 5 | 40 | 9,1 | | 6,2 | 14,5 |
| | Suficiente | 58,7 | 41,5 | 63,6 | 37,2 | 61,9 | 42,9 | 35 | 46,7 | 81,8 | 25 | 50 | 48,8 |
| | Boa | 8,7 | 51,2 | 18,2 | 44,2 | 19 | 42,9 | 60 | 13,3 | 9,1 | 50 | 43,8 | 33,1 |
| | Muito Boa | | | 9,1 | 4,7 | | 7,1 | | | | 25 | | 2,1 |
| Avaliação | Má | 4,4 | 2,4 | | | | 7,1 | | 6,7 | | | | 2,1 |
| | Medíocre | 15,6 | 2,4 | | 11,6 | 23,8 | 7,1 | 10 | 33,3 | | | | 10,8 |
| | Suficiente | 62,2 | 48,8 | 81,8 | 27,9 | 47,6 | 50 | 40 | 53,3 | 54,5 | 25 | 56,2 | 49 |
| | Boa | 15,6 | 43,9 | 9,1 | 58,1 | 28,6 | 21,4 | 50 | 6,7 | 45,5 | 50 | 43,8 | 35,3 |
| | Muito Boa | 2,2 | 2,4 | 9,1 | 2,3 | | 14,3 | | | | 25 | | 2,9 |
| Preparação para a vida activa | Má | 10,9 | 2,4 | | 2,3 | | | | 6,7 | | | | 3,3 |
| | Medíocre | 43,5 | 7,3 | 27,3 | 16,3 | 33,3 | 7,1 | 10 | 40 | 18,2 | 25 | 18,8 | 22,7 |
| | Suficiente | 39,1 | 46,3 | 36,4 | 46,5 | 19 | 21,4 | 20 | 20 | 81,8 | 25 | 43,8 | 38 |
| | Boa | 4,3 | 36,6 | 9,1 | 32,6 | 47,6 | 57,1 | 65 | 33,3 | | 25 | 31,2 | 30,6 |
| | Muito Boa | 2,2 | 7,3 | 27,3 | 2,3 | | 14,3 | 5 | | | 25 | 6,2 | 5,4 |
| Avaliação dos conteúdos | | | | | | | | | | | | | |
| Desenvolve competências práticas | Concordo totalmente | 2,2 | 10 | 20 | 7 | 23,8 | 35,7 | 10 | 26,7 | 18,2 | 50 | 12,5 | 13,3 |
| | Concordo em parte | 67,4 | 80 | 80 | 72,1 | 76,2 | 57,1 | 85 | 60 | 81,8 | 50 | 87,5 | 73,8 |
| | Discordo Totalmente | 30,4 | 10 | | 20,9 | | 7,1 | 5 | 13,3 | | | | 12,9 |
| Orientado para a Inovação | Concordo totalmente | 6,4 | 14,6 | 50 | 19 | 16,7 | 14,3 | 5,6 | | 9,1 | 25 | 6,2 | 13,1 |
| | Concordo em parte | 57,4 | 65,9 | 50 | 73,8 | 61,1 | 85,7 | 66,7 | 73,3 | 90,9 | 25 | 81,2 | 67,8 |
| | Discordo Totalmente | 36,2 | 19,5 | | 7,1 | 22,2 | | 27,8 | 26,7 | | 50 | 12,5 | 19,1 |
| Ajustado às saídas | Concordo totalmente | 4,4 | 30 | 44,4 | 7,3 | | 21,4 | 20 | 6,7 | | 25 | 31,2 | 15 |
| | Concordo em parte | 64,4 | 62,5 | 55,6 | 87,8 | 84,2 | 78,6 | 75 | 80 | 100 | 75 | 68,8 | 74,4 |
| | Discordo Totalmente | 31,1 | 7,5 | | 4,9 | 15,8 | | 5 | 13,3 | | | | 10,7 |
| Curso possui qualidade | Concordo totalmente | 11,9 | 37,5 | 60 | 42,9 | 19 | 35,7 | 20 | 6,7 | 18,2 | 25 | 31,2 | 28,1 |
| | Concordo em parte | 71,4 | 60 | 40 | 54,8 | 81 | 64,3 | 80 | 73,3 | 81,8 | 75 | 68,8 | 66,8 |
| | Discordo Totalmente | 16,7 | 2,5 | | 2,4 | | | | 20 | | | | 5,1 |
| N | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

O quadro 5.5 encontra-se dividido em duas partes: a primeira respeitante à avaliação da formação, mais especificamente à análise do currículo, da estrutura do mesmo e da preparação do curso para a vida activa, dispondo os finalistas de cinco níveis de avaliação; a segunda relativa à avaliação dos conteúdos formativos por curso, nomeadamente ao nível das competências práticas, da inovação, do ajustamento do curso às saídas profissionais e da qualidade geral da formação académica, onde os inquiridos dispunham de três níveis de avaliação. O objectivo é, efectivamente, traçar um perfil avaliativo da posição adoptada pelos finalistas relativamente à formação académica recebida, tendo presente a etapa de transição para a vida activa.

Os diplomados denotam níveis de satisfação elevados face à sua formação académica. O aspecto mais valorizado em termos formativos é o *Currículo* (GCP, EMGI e CA), seguidamente o indicador *Avaliação* onde encontramos os finalistas de EC, EMGI e T (que neste caso específico nos permite equacionar a ligação desta posição com as expectativas elevadas face às médias finais). Destaque ainda para a *Estrutura formativa*, pela positiva destaque-se os cursos de EC e EI. Estes dados denotam uma concentração efectiva nos níveis suficiente e bom.

Das mais criticadas destaca-se a *Preparação para a vida activa* (CS e EE que surgem como os mais críticos, tendências que corroboram os dados anteriores). Verifica-se aqui um extremar das opiniões, representando, inquestionavelmente, dos quatro factores em análise, o que apresenta posições mais heterogéneas. O nível mau possui a sua maior representatividade e, sobretudo, o nível muito bom, até aqui puramente residual. Constatou-se que é neste indicador que o tipo de formação académica em análise revela maior relevância e diferenciação contextual. Estas posições revelam que os finalistas avaliam globalmente de uma forma positiva a formação académica e a instituição, embora, quando interpelados sobre questões mais específicas, sobretudo relacionadas com o emprego, denotem um espírito crítico mais evidente. Genericamente, avaliam positivamente os cursos e a instituição, embora sejam críticos quanto à preparação que as formações académicas facultam para a vida activa. Relativamente a este aspecto, evidenciam-se algumas tendências diferenciadoras, salientando-se, nas posturas mais críticas, os cursos de CS e EA, movimento que terá continuidade.

Estas posturas apresentam-se, contudo, como contraditórias face à avaliação dos finalistas relativamente aos conteúdos formativos. O aspecto mais valorizado é a *qualidade da formação* (GCP e T), seguido do *Ajustamento da formação às saídas profissionais* (GCP, CA), este aspecto, tendo presente os dados anteriores poderia parecer contraditório, mas convém referir que estes finalistas não são os que revelaram postura crítica quanto à preparação para a vida activa facultada pelo curso relativa à questão anterior. As posições intensificam-se, contudo, no que respeita à *Orientação para a inovação* (CS e EMGI) e *Desenvolvimento de competências práticas* (CS e T). Estas posições são particularmente preocupantes quando temos em conta que estamos face a um ensino superior politécnico, caracterizado e distintivo do seu congénere universitário precisamente pela sua vertente mais prática da formação académica facultada e orientada para o mercado laboral (Arroteia, 2002). Esta questão terá continuidade analítica no ponto seguinte, ao nível da utilização ou não dos estágios curriculares integrados nas diversas formações académicas em análise.

Podemos concluir, no que respeita aos conteúdos formativos, que os finalistas assumem que os currículos se encontram ajustados às saídas profissionais e que possuem qualidade global. Dão continuidade a críticas anteriores, ao assumirem um negativismo face à orientação para a inovação e ao não desenvolvimento das competências práticas, aspecto preocupante tendo

presente o contexto institucional, além de criticarem veementemente a vertente inovadora dos currículos.

Isto permite-nos concluir que se apresentam mais críticos face às questões curriculares do que face à formação académica na sua globalidade, dando continuidade a posturas anteriores onde denotam positivismo face a avaliações de carácter geral e um acentuar de posturas face a aspectos mais específicos e particulares. Esta situação é confirmada pelo facto de afirmarem relativamente aos cursos frequentados e ao ISPV uma imagem positiva que, inclusive, melhorou ao longo da formação académica.

Tendo presente estas posições, tornava-se pertinente verificar se elas têm reflexo nas posturas de antecipação e preparação para o trabalho, expressas nas expectativas profissionais dos licenciados.

4 - EXPECTATIVAS E PROJECTOS PROFISSIONAIS

A problemática da transição para o trabalho implica, obviamente, que se tenha em consideração a postura dos finalistas, considerando-os como actores, como refere Rose (1998), sobretudo ao nível da sua preparação para a vida activa, ainda durante a sua formação académica.

Segundo Dubet (1994), existem dois grupos de estudantes: os verdadeiros estudantes, que possuem um projecto profissional, uma vocação intelectual e uma forte integração académica; os estudantes sem projecto. Se atendermos a que o ensino politécnico encerra diferenças relativamente ao universitário, a questão dos estágios e da experiência profissional, ainda durante a formação académica, revela-se central. Isto porque constituem um reflexo da activação das posturas de antecipação e preparação para o trabalho, tendo presente a importância desta etapa no acesso à vida adulta, como refere Galland (1991, 1995, 1995a, 2000).

Iniciaremos a reflexão pela questão dos estágios; posteriormente, abordamos as posturas de preparação para o trabalho dos finalistas. Apesar da vertente mais prática (curiosamente, um dos aspectos mais criticados a nível curricular) ser uma das características que diferencia o ensino politécnico do universitário, 39,3% dos estudantes afirmam ter realizado um estágio ao longo do curso (CS, T, EI e CA), (Cf. Quadro 14 do Anexo III).

Podemos, então, concluir que não existe ao nível dos estágios, grande representatividade nas formações académicas em análise, o que se deve à estrutura curricular²¹³ das mesmas, já que a maioria não disponibiliza estágios curriculares.

²¹³ Contudo se o caso de CS existe um estágio curricular integrado, o mesmo não se pode dizer das restantes formações, que não incluem esta valência nas suas estruturas curriculares. Porém isso não implica que as restantes formações não apresentem uma postura mais activa, algumas denotam algum dinamismo institucional, “(...) o estágio profissional é substituído pela unidade curricular de simulação empresarial, que lhe dá equivalência ao estágio profissional reconhecido pela CETOP.” (Coordenador A).

Quanto à caracterização dos estágios realizados existe, quanto às funções e áreas nas quais os mesmos foram exercidos, uma linearidade entre formação académica e tipo de estágio frequentado, enquadrando-se na norma que os regem. No que respeita às questões temporais e geográficas, constata-se que são, sobretudo, de curta duração. O período mais significativo vai até 6 meses, o que pode ajudar a explicar a baixa taxa de rentabilização destes estágios a nível profissional, após o final da formação académica, já que somente 10,4% dos finalistas foram admitidos após terminarem os mesmos.

No que respeita ao contexto geográfico dos estágios, existe uma concentração sobretudo em duas regiões: no distrito de Viseu com 62,1%, no âmbito do já observado em Sousa (2003), e no de Lisboa com 12,6% dos casos, o que se explica devido ao facto de esta região constituir, inquestionavelmente, face às características do mercado de trabalho nacional, a zona mais atractiva e que disponibiliza um maior número de oportunidades profissionais a nível nacional, sobretudo no que à aceitação de estagiários diz respeito.

Questiona-se ainda se estes estágios podiam desempenhar, para os alunos, um papel importante no acesso ao emprego. As opiniões não foram unânimes, 52,8% sustentam que sim, o que nos permite concluir que, do ponto de vista institucional e individual, a utilização de estágios como forma de possibilitar uma entrada mais rápida no mercado de trabalho apresenta-se, para estes finalistas como um factor de grande relevância. Esta situação será confirmada no quadro seguinte.

De forma a aprofundar estas posições, tendo presente a pertinência dos estágios como forma dos jovens adquirirem experiência profissional, fazerem face à crise de emprego e à evolução do mercado de trabalho e das profissões, como defende Azevedo (1994), questionámos os finalistas sobre a importância do estágio no acesso ao mercado de trabalho.

Quadro 5.6 - Importância do estágio por curso (%)

| ESTÁGIO É: | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Muito Importante | 66 | 85,4 | 81,8 | 52,3 | 90,5 | 64,3 | 60 | 73,3 | 100 | 25 | 43,8 | 68,9 |
| Importante | 31,9 | 14,6 | 18,2 | 47,7 | 9,5 | 35,7 | 25 | 20 | 0 | 75 | 50 | 28,7 |
| Pouco importante | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Nada importante | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,2 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| Preparação/ integração na vida activa | 74,5 | 65,9 | 72,7 | 47,7 | 42,9 | 71,4 | 60 | 46,7 | 90,9 | 75 | 31,2 | 60,2 |
| Aquisição de experiência profissional | 4,3 | 17,1 | 27,3 | 27,3 | 42,9 | 21,4 | 20 | 33,3 | 9,1 | 25 | 12,5 | 20,1 |
| Aquisição/ consolidação de conhecimentos | 17 | 7,3 | 0 | 20,5 | 14,3 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 37,5 | 12,3 |
| Permite testar competência | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Não são remunerados | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Curta duração dos estágios | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Não permite acreditação da formação académica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Área científica demasiado abrangente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| NR | 4,9 | 0 | 4,5 | 0 | 7,1 | 5 | 6,7 | 0 | 0 | 18,8 | 4,9 | 4,9 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

O quadro 5.6 demonstra que os finalistas reconhecem que o estágio possui particular importância como etapa de preparação para o acesso ao primeiro emprego, os finalistas afirmam sobretudo que é um aspecto *Muito importante*. Quanto às justificações, verifica-se que a *Preparação/integração na vida activa*, *Aquisição de experiência profissional* ou a *Aquisição/consolidação de conhecimentos (teórico-práticos)* os motivos mais referidos, não se verificando diferenciações significativas entre as formações académicas.

Consequentemente, e tendo presente o contexto institucional e a pouca representatividade dos estágios curriculares, questiona-se os alunos (cf. Quadro 15 do Anexo III) sobre que tipo de iniciativas a entidade formadora deveria instituir, como forma de apoiar a transição para o trabalho dos seus diplomados. As respostas confirmam os dados anteriores, concentrando-se na *Promoção de estágios* (43%-EA e GCP), nas *Parcerias/protocolos ISPV - Empresas* (24%-EMGI e CS) e na *Ajuda/apoio/informação à inserção profissional* (7,4%-CS e EMGI), o que confirma a crítica à não existência de estágios. Em termos globais, os finalistas atribuem ao estágio uma importância significativa, como uma etapa de transição para a vida activa, sendo, contudo, digna de realce a posição mais crítica dos que afirmam já o ter realizado durante o curso, o que poderá pôr em causa a organização e funcionalidade dos estágios integrados que efectivamente existem (referimo-nos, exclusivamente, ao caso de CS).

No âmbito das posições anteriores, procura-se verificar a existência de efectivas estratégias individuais e pré-definidas, que evidenciem o nível de interesse para com o futuro profissional.

Apesar dos condicionantes estruturais (dinâmicas do mercado de trabalho, necessidades de qualificação por parte das empresas, etc), deve-se ter em conta, como refere Rose (1998), a acção dos próprios jovens como aspecto fundamental no processo de acesso ao emprego, bem como os recursos educacionais (aspirações e expectativas de inserção profissional) como refere Mauritti (2002), porque constituem elementos centrais na procura de trabalho, pautando os processos de transição para a vida profissional da população juvenil altamente escolarizada.

Pretende-se, assim, perceber que tipo de perspectivas e quais os recursos a que os jovens estariam dispostos a recorrer de forma a aceder ao mercado de trabalho. Simultaneamente, procura-se verificar que tipo de expectativas os finalistas depositam na obtenção do diploma, tendo presente a questão estatutária, como refere Vieira (1995) e as diferenças do sistema binário do ensino superior em Portugal, como defende Alves (2003, 2007).

Quadro 5.7 - Preparação para o primeiro emprego por curso (%)

| O MAIS IMPORTANTE NO ACESSO AO EMPREGO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Competência/perfil adequado | 70,2 | 36,6 | 45,5 | 65,9 | 47,6 | 35,7 | 55 | 53,3 | 27,3 | 100 | 50 | 53,7 |
| Contactos pessoais | 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 |
| Possuir boa média | 0 | 4,9 | 0 | 0 | 4,8 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 2 |
| Formação académica em Instituição de prestígio | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 4,8 | 0 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Mobilidade geográfica | 4,3 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| NR | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| CONHECE MEDIDAS DE APOIO AO EMPREGO? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 63,8 | 63,4 | 72,7 | 64,9 | 57,1 | 57,1 | 45 | 40 | 54,5 | 100 | 75 | 61,1 |
| Não | 36,2 | 36,6 | 27,3 | 34,1 | 42,9 | 42,9 | 55 | 60 | 45,5 | 0 | 25 | 38,9 |
| QUAIS UTILIZARIA | | | | | | | | | | | | |
| NR | 53,3 | 50 | 50 | 48,2 | 91,7 | 62,5 | 66,7 | | 50 | 75 | 58,3 | 54,7 |
| Apoio à criação de empresas | 26,7 | 34,6 | 25 | 13,8 | 8,3 | 12,5 | 22,2 | 50 | 16,7 | 25 | | 21,3 |
| Apoio à criação de emprego | 3,3 | 3,8 | 25 | 20,7 | | 12,5 | 11,1 | 33,3 | | | 16,7 | 10,7 |
| Estágios profissionais | 3,3 | 3,8 | | 3,4 | | 12,5 | | 16,7 | 16,7 | | 8,3 | 4,7 |
| Programa Inovjovem | | | | | | | | | 16,7 | | | 0,7 |
| Programas de formação académica profissional | | | | 3,4 | | | | | | | | 0,7 |
| Apoio estatal às energias renováveis | | | | | | | | | | | 8,3 | 0,7 |
| Não sabe especificar | 6,7 | 3,8 | | 6,9 | | | | | | | 8,3 | 4 |
| Intercâmbios com o estrangeiro. | 6,7 | 3,8 | | 3,4 | | | | | | | | 2,7 |
| PREOCUPAÇÃO FACE AO EMPREGO | | | | | | | | | | | | |
| Muito forte | 57,4 | 63,4 | 72,7 | 61,4 | 90,5 | 14,3 | 40 | 26,7 | 36,4 | 25 | 31,2 | 53,7 |
| Moderada | 27,7 | 36,6 | 18,2 | 31,8 | 9,5 | 78,6 | 55 | 73,3 | 63,6 | 25 | 25 | 37,3 |
| Não é preocupação, o emprego já está garantido | 10,6 | 0 | 9,1 | 6,8 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 50 | 25 | 6,6 |
| Ainda é cedo para pensar no assunto | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

No quadro 5.7, verifica-se que, no que respeita ao acesso ao primeiro emprego, os finalistas afirmam que o mais importante é *Possuir competências/perfil adequado*; seguidamente, os *Contactos pessoais* (saliente-se GCP, que tem classes sociais com maiores recursos económicos, qualificacionais e organizacionais, o que pode explicar esta postura) e o facto de *Ter estágio profissional* (saliente-se EM que revela continuidade na posição anterior de valorização dos estágios), sem efectivas distinções de posições entre as formações em análise. Quando interpelados sobre se tinham *Conhecimento da existência de medidas/programas estatais de apoio ao emprego*, 38,9% dos finalistas assumem que não (EC e EE com taxas superiores a 50%), dados que transparecem um alheamento evidente dos finalistas face às políticas de apoio ao emprego, visto que, mesmo os que responderam afirmativamente, quando lhes foi pedido para especificarem o tipos de medidas às quais estariam dispostos a aceder, 54,7% *Não responde*. Podemos afirmar que estamos perante finalistas com uma evidente incapacidade em identificar e/ou especificar medidas efectivas de apoio ao emprego. Das referidas, destaca-se o *Apoio à criação de empresas* (sobretudo finalistas do curso de Ge e CS). Estas posições denotam do ponto de vista individual, um desconhecimento quanto às formas de acesso ao emprego (que são comprovadas no capítulo seguinte), apesar de se assumirem preocupados com o emprego, (cf.

quadro 16 do Anexo III). 53,7% confirmam mesmo que constitui uma preocupação *Muito Forte* (áreas de CS, T, GE, GCP e EA, curiosamente, as que evidenciaram posteriormente transições mais complexas e que já tinham denotado preocupação com as questões de empregabilidade nas motivações de acesso) e 37,3% declaram que é uma preocupação *Moderada* (finalistas das engenharias, que confirmam algum alheamento quanto às políticas de apoio ao emprego)²¹⁴. Os finalistas não denotam possuírem, estratégias de acesso ao primeiro emprego definidas, questão que será retomada nos capítulos seguintes.

Questiona-se ainda os finalistas (cf. quadro 17 do Anexo III) sobre as estratégias que iriam privilegiar no seu processo de procura de emprego. Consta-se que é fundamentalmente à *Inscrição no Centro de Emprego* (CA, EA, EI) que os finalistas assumem ir recorrer, bem como ao *Contacto com agências privadas de recrutamento/selecção* (destaque para CS e GE) e aos *conhecimentos familiares/pessoais* (GCP, EC e EE, que possuem origens sociais mais elevadas). Dos factores menos referenciados destaque para o *Criar o próprio emprego/empresa*, (EM e EI). Estas posturas dos finalistas comprovam uma opção evidente no acesso ao emprego, em relação a medidas e/ou programas de apoio ao emprego estatais, o que pode ser explicado pela origem social dos diplomados, podendo vir a constituir um efectivo *handicap* no processo de transição para o trabalho.

Nesta perspectiva, pretende-se ainda perceber se os alunos pertencem a algum tipo de associação na área científica e se possuem hábitos de leitura exteriores às práticas académicas (cf. quadro 18 do Anexo III). As respostas foram elucidativas, 93% atestam não pertencer a qualquer associação relacionada com a sua área de formação académica (CA, EI e EE são as excepções, denotando dinamismo a este nível, movimento que se irá manter no capítulo seguinte, com excepção da Associação Nacional de Engenheiros Técnicos e a Ordem de Técnicos Oficial de Contas). Já no que respeita às leituras extra-curriculares, 77% dizem ler com regularidade publicações da área científica e profissional respectiva, constituindo a justificação principal o *Aumento/actualização de conhecimentos* (75,4%) e não se verificando diferenciações assinaláveis entre as formações em análise.

Interpela-se ainda os finalistas sobre as suas expectativas formativas²¹⁵ (cf. quadro 18 A do Anexo III), questionando-se se pretendem, efectivamente, dar continuidade à sua formação académica académica, 44,3% respondem afirmativamente (EI e CS, corroborando tendências de

²¹⁴ Nota para os 6,6% que afirmam ter emprego garantido, porque são trabalhadores-estudantes. Em 16 casos estudados, 15 encontram-se nesta situação.

²¹⁵ Como salienta Canals e Diebolt: “*Le choix de la poursuite d’études relève de motivations diverses, guidées principalement par trois facteurs: construire un projet professionnel, avoir un diplôme supérieur au bac, obtenir un diplôme en vue de passer un concours. L’absence de projet professionnel concerne les étudiants qui ne trouvent pas d’utilité aux études (en tous les cas à court terme). Ces étudiants sont majoritairement titulaires d’un bac technologique. L’absence de projet professionnel concerne les étudiants qui ne trouvent pas d’utilité aux études (en tous les cas à court terme). Ces étudiants sont majoritairement titulaires d’un bac technologique (...)*” (Canals e Diebolt, 2001: 558-559).

avaliação crítica denotada nas questões anteriores), sendo que 40% pretendem frequentar *Mestrados* (salientando-se EM) e 27,3% *Pós-graduações* (EA e CA). Quanto aos que não estão dispostos a dar continuidade à sua formação académica, 52,3% justificam pelo facto de *Pretenderem exercer uma actividade profissional no imediato* (GCP, EC, EM), 13,6% assumem ter *Encargos familiares/profissionais* (EE, CS e CA, onde se salientam, obviamente, os trabalhadores-estudantes) e 11,4% confirmam querer ser *Financeiramente autónomos* (T e CA).

Será que estas posturas revelam, indirectamente, uma convicção na eficácia do diploma no movimento de acesso ao mercado laboral?

Quadro 5.8 - Posição face ao diploma por curso (%)

| DIPLOMA INTERFERE | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | E M G I | C A | Total |
|---------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------------|------|-------|
| Possibilidade de encontrar emprego | Sim | 70,2 | 90,2 | 81,8 | 90,9 | 71,4 | 100 | 100 | 93,3 | 72,7 | 100 | 100 | 86,1 |
| | Não | 25,5 | 9,8 | 18,2 | 6,8 | 28,6 | 0 | 0 | 6,7 | 27,3 | 0 | 0 | 12,7 |
| | NR | 4,3 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| No salário e proveitos materiais | Sim | 63,8 | 87,8 | 81,8 | 88,6 | 85,7 | 92,9 | 90 | 86,7 | 81,8 | 100 | 87,5 | 83,2 |
| | Não | 34 | 12,2 | 18,2 | 9,1 | 14,3 | 7,1 | 10 | 13,3 | 18,2 | 0 | 12,5 | 16 |
| | NR | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Aumento do estatuto social | Sim | 63,8 | 65,9 | 72,7 | 56,8 | 61,9 | 85,7 | 50 | 66,7 | 81,8 | 75 | 75 | 65,2 |
| | Não | 31,9 | 34,1 | 27,3 | 40,9 | 38,1 | 14,3 | 50 | 33,3 | 18,2 | 25 | 18,8 | 33,2 |
| | NR | 4,3 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,6 |
| FACILITARÁ ACESSO A 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 |
| NR | | 0 | 0 | 9,1 | 2,3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 2 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | | |
| NR | | 10,6 | 24,4 | 27,3 | 9,1 | 19 | 28,6 | 50 | 6,7 | 36,4 | 0 | 37,5 | 20,9 |
| Aumenta empregabilidade | | 19,1 | 29,3 | 18,2 | 11,4 | 14,3 | 57,1 | 10 | 40 | 27,3 | 25 | 0 | 20,9 |
| Comprova competência | | 8,5 | 22 | 18,2 | 9,1 | 4,8 | 7,1 | 0 | 6,7 | 18,2 | 25 | 12,5 | 11,1 |
| Potencia formação académica | | 6,4 | 9,8 | 0 | 15,9 | 0 | 7,1 | 5 | 13,3 | 9,1 | 0% | 37,5 | 10,2 |
| Desvalorização dos diplomas | | 31,9 | 7,3 | 18,2 | 31,8 | 42,9 | 0 | 20 | 26,7 | 9,1 | 50 | 6,2 | 22,5 |
| 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 |
| N | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

No que diz respeito à importância do diploma na perspectiva do acesso ao emprego e ganhos materiais, as posições são francamente afirmativas; todavia, quando questionados sobre o facto de o diploma permitir o aumento de estatuto social, os finalistas evidenciam opiniões mais reticentes. Face a estas posições e às posturas de procura de emprego institucionalizadas, podemos questionar, tendo presente Marques (2006), se não estamos efectivamente perante alunos de diploma.

Com o intuito de confirmar a posição dos finalistas, interroga-se a *Importância do diploma no acesso ao emprego*. Os finalistas evidenciam mais uma vez uma confiança evidente no estatuto de licenciado, já que grande parte afirma que o diploma facilitará o acesso ao primeiro emprego

(saliência para a confiança demonstrada pelos finalistas dos cursos de engenharia, exceptuando EA).

Quando lhes é pedido para justificar as opiniões, os que responderam afirmativamente, assumem que o diploma *Aumenta empregabilidade* (EI, GE e EM), *Comprova competências* (EMGI e GE) e *Permite continuidade da formação* (T e EE). No entanto, muitos dos que respondem afirmativamente também recusam a justificação da sua posição, mas estes dados confirmam a importância atribuída por estes alunos ao diploma.

Este movimento não se apresenta totalmente linear, verificando-se a constituição de um grupo mais crítico que não partilha estas posições apontando a *Desvalorização dos diplomas* (EA, CS e T) e o *Emprego precário/falta de emprego* (CS e T) como as suas maiores preocupações. Estamos-nos a referir, mais especificamente, às formações de EA, CS e T, que se apresentavam como as mais pessimistas quanto ao seu futuro laboral, movimento que será corroborado no capítulo seguinte, confirmando estas preocupações face ao seu futuro laboral.

De forma a dar profundidade à temática do valor simbólico do diploma, foi pedido aos finalistas que emitissem a sua opinião sobre as possíveis diferenças entre as universidades e os politécnicos (cf. Quadro 19 do Anexo III). As posições repartem-se: 55,3% declaram que sim, dos quais 30% salientam as questões da *Vertente mais prática do politécnico* (EI, EMGI e GCP, apesar das críticas das questões anteriores), 26,4% o *Prestígio/credibilidade da universidade* (EA, CS, EE), 6,4% a *Falta de acreditações das formações do Politécnico* (EC).

Finalmente, procura-se evidenciar as posturas dos diplomados face ao seu futuro profissional e formativo, tendo presente as tendências anteriores.

Quadro 5.9 - Factores de satisfação profissional por curso (%)²¹⁶

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Poder de decisão | 1ª | 50 | 57,1 | | 100 | 100 | 80 | 25 | | | 33,3 | 39,4 | 50 |
| | 2ª | 50 | 28,6 | 33,3 | | | | 25 | 66,7 | 75 | 33,3 | 33,3 | 50 |
| | 3ª | | 14,3 | 66,7 | | | 20 | 50 | 33,3 | 25 | 33,3 | 27,3 | |
| Boas condições de remuneração | 1ª | 25,9 | 47,1 | 25 | 32,3 | 40 | 14,3 | 50 | 33,3 | 22,2 | 33,3 | 44,4 | 34,3 |
| | 2ª | 48,1 | 23,5 | 75 | 25,8 | 30 | 85,7 | 14,3 | 11,1 | | 33,3 | 33,3 | 31,4 |
| | 3ª | 25,9 | 29,4 | | 41,9 | 30 | | 35,7 | 55,6 | 77,8 | 33,3 | 22,2 | 34,3 |
| Possibilidade de ocupar um cargo com formação académica qualificante | 1ª | 25 | 55,6 | 100 | 50 | | 50 | 60 | 50 | | | 33,3 | 40,7 |
| | 2ª | 37,5 | 33,3 | | 20 | | 50 | 40 | | | 100 | 16,7 | 27,1 |
| | 3ª | 37,5 | 11,1 | | 30 | 100 | | | 50 | 100 | | 50 | 32,2 |
| Liberdade de organização do tempo e do trabalho | 1ª | 22,2 | 36,4 | 100 | 28,6 | 33,3 | 42,9 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | 22,2 | 36,4 |
| | 2ª | 33,3 | 27,3 | | 42,9 | 50 | 14,3 | 50 | 33,3 | 33,3 | 34,9 | 33,3 | 27,3 |
| | 3ª | 44,4 | 36,4 | | 28,6 | 16,7 | 42,9 | 16,7 | 33,3 | 33,3 | 31,7 | 44,4 | 36,4 |
| Possibilidade de exercer várias funções | 1ª | 25 | 40 | 33,3 | | 40 | | 33,3 | | | | 25 | 25,8 |
| | 2ª | 50 | 20 | | 33,3 | 20 | 100 | 33,3 | 100 | | | 50 | 32,3 |
| | 3ª | 25 | 40 | 66,7 | 66,7 | 40 | | 33,3 | | 100 | 100 | 25 | 41,9 |
| Ter um emprego estável (contrato efectivo) | 1ª | 66,7 | 33,3 | | 31,2 | 54,5 | 25 | 33,3 | 16,7 | 100 | 66,7 | 100 | 44,7 |
| | 2ª | 25,9 | 26,7 | 40 | 50 | 27,3 | 25 | 41,7 | 33,3 | | | | 31,1 |
| | 3ª | 7,4 | 40 | 60 | 18,8 | 18,2 | 50 | 25 | 50 | | 33,3 | | 24,3 |
| Possibilidade de ascender na carreira | 1ª | | 34,8 | | 15,8 | | 14,3 | 12,5 | 33,3 | 40 | 50 | 33,3 | 19,5 |
| | 2ª | 23,5 | 56,5 | 66,7 | 57,9 | 75 | 42,9 | 62,5 | 44,4 | 60 | 50 | 44,4 | 51,3 |
| | 3ª | 76,5 | 8,7 | 33,3 | 26,3 | 25 | 42,9 | 25 | 22,2 | | | 22,2 | 29,2 |
| Possibilidade de criar/innovar | 1ª | 28,6 | 11,8 | | 57,1 | 50 | 20 | | 33,3 | | | | 29,2 |
| | 2ª | 33,3 | 41,2 | 100 | 9,5 | 50 | 20 | | 50 | 75 | 100 | 50 | 33,7 |
| | 3ª | 38,1 | 47,1 | | 33,3 | | 60 | 100 | 16,7 | 25 | | 50 | 37,1 |
| Ser reconhecido com profissional competente | 1ª | 41,2 | 12,5 | 71,4 | 18,8 | 37,5 | 33,3 | 25 | 66,7 | 71,4 | | 20 | 35,6 |
| | 2ª | 29,4 | 18,8 | | 37,5 | 25 | | 25 | 16,7 | 28,6 | | 20 | 23,3 |
| | 3ª | 29,4 | 68,8 | 28,6 | 43,8 | 37,5 | 66,7 | 50 | 16,7 | | 100 | 60 | 41,1 |
| Outra - Não ser explorado/ Gostar da profissão | 1ª | | | | 100 | | 100 | | | | | | 50 |
| | 3ª | 100 | | | | | 100 | | | | | | 50 |
| <i>N</i> | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Iniciamos a reflexão sobre as representações dos finalistas relativamente ao trabalho e a uma futura actividade profissional, com o objectivo de efectivamente verificar que representações e, sobretudo, que disponibilidade os mesmos apresentam face aos desafios laborais futuros, sobretudo ao nível da execução do trabalho. Os aspectos mais valorizados são o *Poder de decisão* (T, EA, EI), *Ter um emprego estável* (EM e CA) e a *Possibilidade de ocupar um cargo com formação qualificante* (GCP e EC).

Resumindo, os finalistas apresentam posturas que reflectem uma valorização dos diplomas, baixas expectativas laborais, denotam preocupações sobretudo de índole funcional e não ao nível dos conteúdos e de execução laboral, o que reforça, face ao alheamento relativamente as estratégias de acesso ao emprego, a questão de estarmos, efectivamente, perante alunos de diploma. Paralelamente, não revelam opiniões de diferenciação estatutária a nível institucional, embora reconheçam diferenciações ao nível de qualidade e reconhecimento, superiores nas universidades comparativamente aos politécnicos.

Procuramos, seguidamente, aprofundar estas posturas, tendo como base a perspectiva utilizada em Marques (2006), sobretudo ao nível da execução do trabalho, com objectivo de verificar os níveis de disponibilidade que os mesmos denotam face ao mundo laboral.

²¹⁶ A questão colocada era a seguinte: Quais as três razões mais importantes que o levou a ingressar num curso superior? - Os inquiridos tinham que escolher de 1 a 3 por ordem de importância.

Quadro 5.10 - Disponibilidade profissional por curso (%)

| | CURSO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|--------------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Submeter os meus ideais profissionais aos da empresa | Disposto | 48,9 | 61 | 63,6 | 52,3 | 52,4 | 64,3 | 50 | 73,3 | 45,5 | 75 | 68,8 | 56,6 |
| | Não disposto | 48,9 | 34,1 | 36,4 | 47,7 | 47,6 | 28,6 | 50 | 26,7 | 54,5 | 25 | 31,2 | 41,8 |
| | NR | 2,1 | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Ganhar acima da média em função do meu mérito | Disposto | 83 | 87,8 | 90,9 | 88,6 | 100 | 100 | 100 | 100 | 72,7 | 100 | 81,2 | 89,8 |
| | Não disposto | 14,9 | 7,3 | 9,1 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27,3 | 0 | 12,5 | 8,2 |
| | NR | 2,1 | 4,9 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 2 |
| Submeter os Disponibilizar-me totalmente para a empresa | Disposto | 63,8 | 73,2 | 63,6 | 52,3 | 52,4 | 57,1 | 50 | 46,7 | 54,5 | 75 | 56,2 | 59 |
| | Não disposto | 29,8 | 22 | 36,4 | 43,2 | 47,6 | 35,7 | 50 | 53,3 | 45,5 | 25 | 37,5 | 37,3 |
| | NR | 6,4 | 4,9 | 0 | 4,5 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 3,7 |
| Ter um horário de trabalho flexível | Disposto | 97,9 | 95,1 | 100 | 90,9 | 100 | 92,9 | 100 | 100 | 90,9 | 100 | 93,8 | 95,9 |
| | Não disposto | 2,1 | 2,4 | 0 | 6,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 2,5 |
| | NR | 0 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,6 |
| Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais | Disposto | 46,8 | 43,9 | 54,5 | 29,5 | 57,1 | 28,6 | 30 | 13,3 | 72,7 | 25 | 31,2 | 39,8 |
| | Não disposto | 48,9 | 53,7 | 45,5 | 68,2 | 42,9 | 64,3 | 70 | 86,7 | 27,3 | 75 | 62,5 | 57,8 |
| | NR | 4,3 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 2,5 |
| Fazer férias em função das necessidades da empresa | Disposto | 89,4 | 80,5 | 72,7 | 86,4 | 95,2 | 64,3 | 80 | 86,7 | 81,8 | 100 | 62,5 | 82,8 |
| | Não disposto | 6,4 | 14,6 | 27,3 | 13,6 | 4,8 | 28,6 | 20 | 13,3 | 18,2 | 0 | 31,2 | 14,8 |
| | NR | 4,3 | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 2,5 |
| Executar qualquer tipo de actividade se a empresa assim o exigir | Disposto | 59,6 | 58,5 | 54,5 | 43,2 | 95,2 | 42,9 | 35 | 66,7 | 54,5 | 25 | 62,5 | 56,1 |
| | Não disposto | 38,3 | 36,6 | 45,5 | 52,3 | 0 | 50 | 65 | 33,3 | 45,5 | 75 | 25 | 40,2 |
| | NR | 2,1 | 4,9 | 0 | 4,5 | 4,8 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 3,7 |
| <i>N</i> | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Tendo presente as tendências anteriores, procura-se constatar quais os aspectos a nível laboral que os finalistas estão dispostos a aceitar, de forma a consolidar e/ou assegurar as suas futuras carreiras profissionais. Assim, os finalistas assumem disponibilidade (e por ordem decrescente de importância) para - *Ter um horário de trabalho flexível*, *Ganhar acima da média em função do meu mérito* e *Fazer férias em função das necessidades da empresa*, não se verificando diferenciações significativas entre as formações em análise. No que respeita à indisponibilidade, salienta-se o indicador *Aceitar a cultura de empresa, mesmo contra interesses pessoais* (apesar de, mesmo neste aspecto, os que se mostraram dispostos a fazê-lo, atingir perto de 40%).

Estes dados denotam uma disponibilidade assinalável, em variadas vertentes para o exercício do trabalho, por parte dos finalistas, como forma de consolidar e/ou assegurar uma carreira profissional. São posturas que comprovam que estamos perante alunos muito funcionalistas, o que pode evidenciar poucas expectativas ou consciencialização face ao mercado laboral. Revelam simultaneamente grande flexibilidade em questões funcionais (horários, férias) e financeiras, desde que assentes no mérito profissional. Verifica-se ainda alguma inflexibilidade quando estão em causa incompatibilidades entre questões do foro pessoal e a cultura da empresa.

Estas posições levantam a efectiva questão das expectativas profissionais futuras, já que os finalistas apresentam uma disponibilidade efectiva, tendo presente os índices de expectativas face ao diploma apresentados anteriormente. Resta analisar quais os seus projectos profissionais e qual

a opinião dos finalistas face aos níveis de empregabilidade nas respectivas áreas científicas, tendo presente o seu contexto geográfico.

Face à possibilidade de idealizarem o futuro profissional, os finalistas voltam a demonstrar um desinteresse significativo (cf. Quadro 20 do Anexo III), ao assumirem uma evidente incapacidade de definir uma profissão que gostariam de exercer. Somente numa vertente generalista (área onde gostaria de exercer), as taxas de respostas se situam nos 60%, sendo que, nos restantes indicadores (cargo, funções, tipo de empresa e zona geográfica), a taxa de resposta foi muito inferior. Destacam-se, apesar de tudo, os alunos dos cursos de engenharias, que voltam a apresentar uma posição de maior esclarecimento nas suas posturas projectivas. Este movimento confirma, anexando-se a pouca pertença em associações profissionais, a não existência de identidades profissionais efectivas, apresentando-se como posturas particularmente contraditórias face à linearidade do movimento de acesso ao ensino superior e reforçando a perspectiva de estarmos perante alunos de diploma, muito institucionalizados e passivos quanto à etapa de transição para a vida activa.

Para terminar, procura-se verificar que posição os finalistas detêm face à oferta de emprego para as diversas áreas de formação académica em análise (cf. Quadro 21 do Anexo III). As suas opiniões apresentam-se moderadas quanto à oferta regional (17,6% sustentam ir constituir um movimento *Fácil* de atingir; 50,4% asseguram ser *Um pouco difícil* e 29,9% *Muito difícil*). Salientam-se EC, EI, EMGI e GCP, enquanto surgem, pela negativa, os cursos de CS, T e EA (que já se tinham revelado particularmente preocupados face ao seu futuro laboral). Contudo, apresentam-se mais optimistas a nível nacional (*Um pouco Difícil* 46,3% e o *Fácil* 41%, são os alunos de CS e EA que evidenciam posições mais cépticas face ao emprego na área, mesmo ao nível do mercado de trabalho nacional).

Estes resultados dão continuidade a algumas tendências que se têm vindo a verificar, sobretudo pelos diplomados de CS, EA e T ao nível das questões de empregabilidade, denotando uma evidente apreensão face ao futuro laboral, apesar da crença evidenciada pelos dois primeiros cursos relativamente ao prestígio social inerente ao acesso a um diploma. Tendo presente que esta situação se confirmou (dificuldades em encontrar emprego), podemos afirmar que estes denotam, como finalistas, uma consciencialização face às dificuldades de acesso ao mercado e trabalho, que contudo não tem reflexos na preparação para o trabalho, como pudemos comprovar. Opostamente, verificamos, mais uma vez, que são os finalistas de engenharia os que exteriorizam maior uma confiança face ao futuro laboral o que explica a crença dos mesmos no estatuto de diplomado.

Genericamente, e após esta análise, podemos apresentar a seguintes conclusões, sublinhando-se novamente aspectos já tratados. Estamos perante finalistas com baixos recursos económicos e sociais, e que poderão justificar a evidente procura regional da educação de índole superior. Salienta-se neste movimento o fluxo de trabalhadores-estudantes que face à sua heterogeneidade

laboral, confirmam o movimento anterior e comprovam a diversificação evidente na população que acede ao ensino superior, exteriorizando simultaneamente os novos usos, práticas e financiamento da frequência deste nível de ensino.

Em termos de acesso ao ensino superior, mostram uma ligação evidente entre o pretendido e o alcançado em termos institucionais e formativos, apresentam motivações sobretudo ligadas às questões do emprego, posições confirmadas pelo valor evidente que atribuem ao diploma. Estas posições são confirmadas pela avaliação positiva que genericamente fazem da formação académica e da instituição frequentada, apesar de atribuírem uma efectiva responsabilização institucional no apoio à transição para o trabalho, comprovada pela importância que dão à inclusão dos estágios nas estruturas curriculares e no maior apoio que a instituição deveria facultar aos seus alunos nesta etapa de acesso à vida activa. São finalistas que esperam médias elevadas, sobretudo nas áreas de CS e T, contrariamente às áreas de engenharia. A maioria dos alunos afirma que voltaria a frequentar a instituição e, globalmente, avalia positivamente a formação académica e o ISPV. Criticam, contudo, a vertente prática das formações, aspecto de particular relevância tendo presente que estamos perante um politécnico, e sobretudo falta de inovação a nível institucional. As áreas de T e CS dos mais críticos na avaliação das formações académicas, principalmente no que respeita à preparação para o trabalho e à qualidade da formação; aliás, na linha das preocupações de empregabilidade já denotadas no acesso ao ensino superior.

Relativamente às posturas de pesquisa de emprego, os finalistas revelam posições particularmente formais, que foram confirmadas, posteriormente, no acesso ao primeiro emprego, por parte dos que afirmam estar na disposição de utilizar os conhecimentos pessoais como estratégia privilegiada de acesso a esse primeiro emprego. Destacam-se, neste plano, os que possuem origens sociais com maiores recursos culturais, económicos e qualificacionais (GCP, EE e EC). Além do mais, estes movimentos têm continuidade nas posturas de preparação para o trabalho, assim, os finalistas revelam-se genericamente pouco activos e desinformados, revelam intenções de recorrer sobretudo aos intermediários de emprego (destacando-se de uma forma evidente centro de emprego) no processo de acesso ao emprego. Apesar disso, os finalistas não se mostram preocupados com o futuro imediato, mais especificamente no que respeita ao acesso ao primeiro emprego, como se comprova pelo desconhecimento face às medidas públicas de apoio ao emprego. Reconhecem, contudo, que o futuro laboral não será fácil, sobretudo os diplomados de CS, T, EA, no que contrastam com as áreas de engenharia, que denotam maior confiança.

Estes níveis de envolvimento nas questões de emprego poderão ser explicados pelas elevadas expectativas na obtenção do diploma. Os finalistas apresentam uma crença elevada de que a formação de índole superior facilite o acesso e reconhecimento no emprego, posição particularmente visível nos finalistas de engenharia, além de assumirem que contribuirá para o aumento do estatuto social diz respeito, sobretudo de EA e CS, curiosamente cursos que

apresentaram maiores dificuldades de transição para o trabalho. Apesar disto possuem uma baixa representatividade sindical/associativa, o que vem na linha de algum alheamento face à transição para o trabalho. Por outro lado, mais de metade dos finalistas asseguram que existem diferenças entre universidades e politécnicos, salientando, pela positiva, a vertente prática dos politécnicos e reconhecendo diferenças estatutárias em comparação com as universidades, assumindo que as formações destas últimas são mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Relativamente às expectativas profissionais futuras, os finalistas revelam, principalmente, preocupações com questões funcionais (rendimento/estabilidade de emprego), apresentando disponibilidade para o emprego e de flexibilidade laboral, principalmente a nível funcional.

Além disto, apresentam algumas expectativas formativas, sobretudo ao nível da continuidade da formação académica, revelando simultaneamente que existe, ao nível do mercado de trabalho, uma diferenciação entre ensino universitário e politécnico, sobretudo ao nível do reconhecimento e credibilidade científica. Apresentam ainda uma maior disponibilidade formativa, além de uma postura funcionalista relativamente ao acesso ao emprego e as identidades e crenças face ao diploma demarcam estas formações das restantes, o que foi confirmado a nível laboral. No que respeita à predisposição de continuidade de formação académica, muitos dos finalistas assumem uma vontade de prosseguir o seu percurso, sobretudo os mais jovens que não estabeleceram ainda uma vida familiar autónoma. Salientam-se, neste caso, os finalistas de EA e CS, que continuam a revelar maior preocupação face ao futuro profissional. Possuem posturas de disponibilidade e flexibilidade a nível laboral relevantes, sobretudo a nível funcional, denotando uma perspectiva face ao mercado laboral muito instrumental, confirmada pelas posturas pouco projectivas a nível da idealização profissional futura, apesar das perspectivas relativamente optimistas sobre a futura transição para o trabalho, a nível regional e nacional. Por fim, os finalistas, quando confrontados com a evolução da oferta de emprego nas respectivas áreas científicas, revelam uma preocupação evidente, tanto ao nível do mercado regional como do mercado nacional, denotando mesmo uma evidente incapacidade de idealizar o seu futuro laboral.

Esta realidade demonstra que estamos perante alunos com níveis de passividade e responsabilização institucional evidentes, assumindo efectivamente que a posse do diploma será decisiva no acesso ao emprego, o que comprova elevadas expectativas detidas face ao diploma.

CAPÍTULO 6 - PRIMEIRO EMPREGO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

O presente capítulo pretende caracterizar social e geograficamente os diplomados, de forma a perceber os seus movimentos de mobilidade intergeracional, após a obtenção dos diplomas e o processo de transição para o trabalho. Nesta perspectiva, analisamos primeiramente o movimento de acesso e caracterizamos o primeiro emprego regular; seguidamente, fazemos o ponto da situação profissional actual, anexando à análise os que exerciam uma actividade ocupacional regular a tempo inteiro, no seu último ano de formação académica. O objectivo apresenta-se claro - traçar as trajectórias profissionais iniciais após a obtenção do diploma, tendo presente a relação entre formação académica e emprego exercido. Seguidamente, analisamos os índices de satisfação laboral, face às profissões e as condições de exercício das mesmas, de forma a evidenciar os índices de integração profissional e de disponibilidade laboral dos diplomados²¹⁷.

1 - QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: PERCURSOS SOCIOGEOGRÁFICOS E FORMATIVOS DOS DIPLOMADOS

Iniciamos a análise com a contextualização sociogeográfica da população em análise, porque a experiência e durabilidade formativa, os modos de aprendizagem e de ensino e as competências facultadas, como defendem Martínez, Mora e Vila (2007), constituem aspectos no processo de transição para o trabalho e podem ter, efectivamente, alterado o contexto dos diplomados. Verifica-se nos diplomados inquiridos (cf. Quadro 22 do Anexo III) uma proeminência feminina com 63,1% de representatividade, dos quais, face ao total, 51,4% se situam entre os 23-25 anos. Ao nível do estado civil são casados ou estão em união de facto (ambos com 13,5%), embora sem diferenciações significativas entre formações. Destaque-se somente os diplomados de EI e EMGI, que se encontram, na sua totalidade, solteiros, situação que pode ser explicada pelo facto dos mesmos se situarem na faixa etária abaixo dos 30 anos.

Este movimento permite equacionar a efectiva passagem à vida adulta, como defende Galland (1995b, 2000), por parte destes indivíduos. Importa verificar se o estado civil e o processo de transição para o trabalho teriam tido consequências ao nível da mobilidade geográfica. Assim, denota-se uma ligeira mutação nos padrões apresentados, mantendo-se a proeminência do distrito de Viseu (64,9%, CA, EM e EMGI), apesar de se verificar uma maior dispersão dos diplomados

²¹⁷ Novamente chamamos a atenção para o nome e iniciais dos cursos em análise como forma de apoio à leitura: Comunicação Social (CS) da Escola Superior de Educação de Viseu e da Escola Superior de Tecnologia de Viseu os cursos de Gestão de Empresas (GE), Gestão Comercial e da Produção (GCP), Turismo (T), Contabilidade e Administração (CA) e as diversas Engenharias: Madeiras (EM), Ambiente (EA), Electrotécnica (EE); Informática e de Sistemas (EI), Civil (EC), Mecânica e da Produção (EMGI).

pelo território nacional, principalmente no litoral centro (Aveiro/Coimbra - EI e T) e também nas áreas metropolitanas do Porto (EA) e Lisboa (EI).

Estes resultados permitem-nos afirmar, na linha de Martins, Mauritti e Costa (2005), que a variabilidade dos padrões residenciais dos diplomados pode reflectir uma mobilidade geográfica intrínseca no movimento de acesso ao primeiro emprego regular. Esta mobilidade geográfica é mais evidente na área de CS, que apresenta maior dispersão no tipo de emprego exercido e níveis evidentes de precariedade laboral funcional “(...) *local, o que é que há? Podem falar muito em Marketing, mas não é Marketing, (...) não é vender porta a porta, não é vender numa loja, isso não é Marketing (...)*” (ENTRV D) e na área de EI, que, inversamente, apresenta menores dificuldades de acesso ao emprego e elevados níveis na relação entre formação académica e emprego, como poderemos confirmar ainda no presente capítulo²¹⁸. Apesar disto, verifica-se que mais de 80% da população se encontra a trabalhar no centro do país, confirmando a fixação regional dos diplomados, o que vem na continuidade da sua origem geográfica e da evidente procura regional da educação de índole superior.

Face à pertinência da origem social na contextualização desta população neste subsistema de ensino superior, como refere Vieira (1995) ou Mauritti (2002), apresentamos os lugares de classe de origem dos licenciados, partindo da tipologia de classes de Costa, Machado e Almeida (2007).

Quadro 6.1 - Lugares de classe de origem dos licenciados (%)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| EDL - Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais | 10 | 7,7 | 20 | 5,9 | | 25 | 16,7 | 16,7 | | | | 9 |
| PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento | 6,7 | 7,7 | 20 | 5,9 | 18,2 | | 33,3 | | 33,3 | | 33,3 | 11 |
| TI - Trabalhadores Independentes | 13,3 | 7,7 | 20 | 17,6 | 18,2 | 25 | 16,7 | | 33,3 | 50 | 33,3 | 16 |
| TIPL - Trabalhadores independentes Pluriactivos | 36,7 | 23,1 | | 29,4 | 36,4 | | 16,7 | 66,7 | 33,3 | 50 | 33,3 | 31 |
| AI - Agricultores Independentes | | | | | | | | 16,7 | | | | 1 |
| AIPL - Agricultores Independentes Pluriactivos | | 7,7 | | | | | | | | | | 1 |
| EE - Empregados Executantes | 13,3 | 15,4 | | 23,5 | 9,1 | | 16,7 | | | | | 12 |
| O - Operários | 3,3 | 15,4 | | 5,9 | 9,1 | 25 | | | | | | 6 |
| AEPL - Assalariados Executantes Pluriactivos | 16,7 | 15,4 | 40 | 11,8 | 9,1 | 25 | | | | | | 13 |
| <i>N</i> | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Podemos constatar no quadro 6.1 que 31% pertencem à categoria dos TIPL, 16% aos TI, 13% aos AEPL e 12% aos EE comprovando assim a presença das classes sociais de mais baixos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais no conjunto dos estudantes do ensino superior politécnico, movimento já identificado nas análises de Cruz; Cruzeiro e Matias (1992),

²¹⁸ Nos diplomados que acederam ao primeiro emprego, verifica-se que em CS a deslocalização surge associada à precariedade laboral, reflectindo dificuldade de acesso a um emprego na área de formação académica na região. No caso dos diplomados de EI, verifica-se uma deslocalização potenciada por oferta de emprego nas áreas de formação académica; contudo, este movimento de concentração nas áreas metropolitanas não é significativo.

Resende e Vieira (1992), Cabrito (1997), Balsa *et al* (2001) ou Machado *et al* (2003), materializando uma diferenciação social no acesso ao ensino superior e confirmando uma lógica reprodutora e de selecção social. Importa agora verificar até que ponto o acesso ao diploma e a transição para o trabalho permitiu movimentos de mobilidade social.

Quadro 6.2 - Mobilidade Social Intergeracional (%)

| Lugares de classe do grupo doméstico de origem | Lugares de classe social do grupo doméstico actual | | | | | | | | |
|--|--|------|-----|------|------|------|------|------|-------|
| | EDL | PTE | TI | TIPL | AIPL | EE | O | AEPL | Total |
| EDL | 85,7 | 5,9 | | | | 8,3 | | 6,7 | 9,1 |
| PTE | 14,3 | 58,8 | | | | | | | 11,1 |
| TI | | 5,9 | 100 | | | | 16,7 | | 16,2 |
| TIPL | | 17,6 | | 100 | | | | 6,7 | 31,3 |
| AI | | 5,9 | | | | | | | 1 |
| AIPL | | | | | 100 | | | | 1 |
| EE | | | | | | 91,7 | | 6,7 | 12,1 |
| O | | 5,9 | | | | | 83,3 | | 6,1 |
| AEPL | | | | | | | | 80 | 12,1 |

A análise dos fluxos de mobilidade social entre os lugares de classe dos agregados domésticos actuais e os dos agregados domésticos de origem dos inquiridos possibilitam reforçar o imobilismo social. Estes resultados permitem desde já equacionar se estes contornos de estaticismo social não constituem um reflexo directo das condições laborais e situação profissional vivida pelos indivíduos. Verificam-se, em pequena escala, inclusive, movimentos sociais descendentes, sobretudo no caso de EDL (EE e AEPL) e PTE (TIPL), embora existam, também, subidas reduzidas (PTE para EDL-curso de EC).

Para a maior parte dos inquiridos, a obtenção do diploma de ensino superior não possibilitou, ainda, um efectivo movimento de ascensão social, particularmente expectável e visível na crença denotada face ao diploma e tendo presente as origens sociais destes indivíduos, o que se aproxima da perspectiva de Grácio (1986) ou Cruz e Cruzeiro (1995). Podemos afirmar que esta situação reflecte uma desvalorização dos diplomas, tal como é referido pelos teóricos da reprodução social - Bourdieu e Passeron (s/d) e Bourdieu (1979).

Se juntarmos a isto a questão de muitos dos diplomados se manterem solteiros e consequentemente, viverem ainda com os seus progenitores, comprova-se o efectivo adiamento de entrada na vida adulta. Além do mais, é curioso observar que nesta situação se encontram sobretudo os jovens que não acederam ao primeiro emprego, bem como todos os que, mesmo tendo acedido ao primeiro emprego, se encontram neste momento desempregados, o que nos permite associar a situação profissional ao estado civil e aos parâmetros residenciais dos mesmos. Consequentemente, tendo presente Teichler (2007), podemos referir que a autonomia residencial ou a falta dela reflecte obviamente a situação profissional dos indivíduos, fundamentalmente no caso dos mais jovens, que se encontram no início da sua vida activa.

Face a este contexto sociogeográfico, importa desde já caracterizar o processo formativo sobretudo em termos de rendimento e durabilidade formativa. Quanto à morosidade do processo formativo (cf. Quadro 23 do Anexo III), verifica-se que 36,9% dos inquiridos declaram ter ingressado em 2002 (GE, CS, T), 26,1% em 2001 (EC, EA) e 18,9% em 2000 (EI e EE). São os cursos de T e CS que apresentam trajectórias académicas mais fluidas e reduzidas temporalmente, inserindo-se, genericamente, no período mínimo de conclusão das suas licenciaturas (4 anos). Contrariamente, encontramos os cursos de engenharia²¹⁹ e CA que exteriorizam trajectórias mais extensas do ponto de vista temporal, subindo para 5 e mesmo 6 anos o período para a conclusão das suas licenciaturas²²⁰.

Porém, outra ilação se pode ainda retirar deste movimento - o facto do factor tempo não surgir como aspecto limitador no processo de acesso ao primeiro emprego, já que os que apresentam maior durabilidade formativa evidenciaram processos de acesso ao primeiro emprego mais fluidos, como podemos confirmar seguidamente. Quanto à saída do sistema de ensino, 73,9 % fizeram-no em 2006 e 22,5% em 2007 (EI e GE). Verifica-se que estes últimos não apresentam dificuldades evidentes no seu acesso ao primeiro emprego, como poderemos observar posteriormente, o que nos permite afirmar que o factor tempo parece não ter influenciado negativamente este processo.

Paralelamente a esta análise, a dicotomia entre as áreas de engenharia e as restantes não se circunscreve somente à durabilidade formativa; estende-se, também, às médias finais obtidas. Assim no que respeita ao rendimento escolar, verifica-se que 32,1% dos diplomados (EM, EI, GCP) afirmam ter obtido média final de 13 valores, 28,4% (EA, EMGI e EC) de 12 valores e 18,3% (EMGI e CS) de 14 valores, salientando-se somente CS e T têm médias acima dos 15 valores. É assim evidente a diferenciação entre as áreas de Gestão e CS e T (curiosamente, os cursos com mais elevado desemprego de inserção, como teremos oportunidade de confirmar) e um segundo grupo constituído pela maioria dos cursos de engenharia e o curso de CA.

Isto permite-nos aprofundar tendências anteriores relativamente à durabilidade formativa, ao verificarmos que o nível do rendimento escolar não se revela decisivo no processo de transição para o trabalho. Este facto equaciona a efectiva pertinência da área científica e não do factor tempo ou médias finais como um dos aspectos mais importantes no que ao acesso ao primeiro emprego diz respeito, como já foi possível igualmente observar em Gonçalves, Parente e Veloso (2009), Alves N. (2005) ou Martins, Arroiteia e Gonçalves (2002). Face à passividade de posturas de preparação para o trabalho, por parte dos finalistas, apresentados no capítulo anterior, torna-se

²¹⁹ Recordamos que fazem parte deste grupo os seguintes cursos: EC, EMGI, EI, EA, EM e EE.

²²⁰ “Os cursos cujos alunos calculam ter maior duração efectiva (em média, sete anos) inscrevem-se em áreas como as ciências, as engenharias e a agricultura. Estas denunciam ritmos mais lentos de concretização, dando conta de percursos de certificação mais demorados do que nas restantes. As diferenças entre os tempos previstos nos planos de estudos e a forma como os estudantes avaliam os tempos efectivos de formação são mais elevadas nas ciências e nas engenharias (em praticamente dois anos).” (Martins, Mauritti e Costa, 2005: 22).

importante comprovar quais as estratégias privilegiadas, por parte dos diplomados, no acesso ao primeiro emprego regular.

2 - ACESSO E EXERCÍCIO DO PRIMEIRO EMPREGO

2.1 - POSTURAS E DIFICULDADES DE ACESSO

Incidimos agora a atenção nos estudantes a tempo inteiro (69,4%). Constatase que (cf. Quadro 24 do Anexo III) esta população é sobretudo feminina (63,1%), solteira (79,3%) e situam-se entre os 23 e os 25 anos (51,4%). Paralelamente, confirma-se a manutenção da proeminência da zona centro do país, sobretudo no distrito de Viseu (64,9%).

Importa verificar até que ponto os diplomados, procuraram formação complementar (cf. Quadro 25 do Anexo III), de forma a facilitar ou potenciar este processo. Constatase que 42,4% confirmam que procurou formação profissional, as engenharias (EA e EM com formações na área de *Higiene e segurança no trabalho e Formação de formadores* que revelam taxas de desemprego mais elevadas) e os cursos de T e CS (*Formação de formadores*). No que respeita às entidades formadoras, verifica-se que as formações são facultadas, sobretudo, por instituições privadas de formação profissional. Face a isto, resta-nos evidenciar se, efectivamente, esta formação profissional teria potenciado o acesso ao primeiro emprego (cf. Quadro 26 e 26 A, in: Anexos III). Assim, dos que afirmam ter realizado formação, 38,1% encontraram o primeiro emprego e 52,6% não. Tendo presente que a totalidade dos que tiveram emprego imediato e 65,9% dos que demoram 1-6 meses para aceder ao primeiro emprego não procuraram formação profissional, podemos concluir que neste caso a procura e frequência da mesma não facilitou o movimento de acesso ao primeiro emprego.

Tendo presente que a procura de formação durante o período de procura de emprego, por parte destes diplomados, constitui intrinsecamente uma estratégia de acesso à vida activa, torna-se pertinente monitorizar as restantes estratégias efectivas utilizadas nesta fase de acesso.

Quadro 6.3 - Iniciativas de acesso ao primeiro emprego por curso (%)

| INICIATIVAS DE ACESSO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|----|-----|------|------|----|------|----|------|------|----|-------|
| Inscrição no Centro de Emprego | 79,2 | 50 | 80 | 92,9 | 83,3 | 75 | 62,5 | 75 | 66,7 | 100 | 0 | 76,5 |
| Autopropostas/ Candidaturas espontâneas | 54,2 | 60 | 80 | 64,3 | 91,7 | 50 | 50 | 50 | 66,7 | 100 | 0 | 63,5 |
| Colocação ou respostas a anúncios | 62,5 | 40 | 40 | 42,9 | 83,3 | 50 | 37,5 | 50 | 66,7 | 0 | 0 | 54,1 |
| Contacto com amigos/familiares | 45,8 | 30 | 60 | 35,7 | 50 | 0 | 12,5 | 25 | 66,7 | 100 | 0 | 45,8 |
| Contacto com agências privadas de recrutamento | 37,5 | 20 | 80 | 42,9 | 58,3 | 25 | 12,5 | 75 | 33,3 | 100 | 0 | 41,2 |
| Procurar através do Instituto Politécnico | 0 | 20 | 80 | 7,1 | 33,3 | 0 | 12,5 | 75 | 66,7 | 100 | 0 | 21,2 |
| Outra: Estágio profissional | 0 | 10 | 0 | 14,3 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,7 |
| Não tomei nenhuma iniciativa | 0 | 10 | 0 | 7,1 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,5 |
| Criar o próprio emprego/empresa | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,4 |
| Continuei a estudar | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0 | 1,2 |
| <i>N</i> | 24 | 10 | 5 | 14 | 12 | 4 | 8 | 4 | 3 | 1 | 0 | 85 |

Legenda: Resposta até 2 opções.

Quando questionados sobre que tipo de iniciativas foram materializadas na procura do primeiro emprego por parte dos diplomados, verifica-se uma efectiva diversidade de estratégias, como a *inscrição no Centro de Emprego* (EA e EM), as *Autopropostas/Candidaturas espontâneas* (EA e GCP), “(...) comecei a enviar candidaturas espontâneas onde me propunha para estágios (...)” (ENTRV H) e a *Colocação ou respostas a anúncios* (EA e EM), “(...) à medida que ia fazendo o curso fui investigando e vendo que empresas é que havia no nosso ramo e também uma pessoa vai conhecendo pelos seus produtos e esta empresa despertou a atenção (...) eles estão sempre a admitir pessoas é uma empresa que está a crescer muito e está sempre a admitir pessoal, simplesmente mandei o meu currículo para lá, chamaram-me fui a uma entrevista, fui ainda a uma segunda entrevista e fiquei.” (ENTRV I).

Este movimento traduz uma alteração comportamental, recordando as posturas de pesquisa de emprego particularmente institucionalizadas referidas pelos finalistas no capítulo precedente, o que poderá transparecer uma constatação de maiores dificuldades do que as efectivamente esperadas no acesso ao emprego e evidenciando esta diversificação das estratégias de acesso por parte dos diplomados. Paralelamente, destaca-se a representatividade do factor *contacto com familiares/amigos*, que contudo assume uma maior expressão²²¹ por parte dos que não acederam ao primeiro emprego regular, o que nos permite equacionar se não reflecte igualmente dificuldades evidentes no processo de acesso ao primeiro emprego. Curioso é verificar que a incidência de utilização desta estratégia aumenta à medida que o desemprego de inserção se arrasta temporalmente, o que pode exteriorizar um extremar de posições e o efectivo recurso a todos os meios possíveis de forma a aceder ao emprego: “(...) o factor C em Portugal é o mais comum. (...) fiquei chocada quando uma colega que já lá estava há um ano, cumpriu o seu ano e eles, mudando um bocadinho o nome da função que ela ia ter, conseguiu ficar lá mais um ano (...) eu não digo que não tenha recorrido ao factor C, tem que ser, tem que se ter conhecimento hoje em dia (...)” (ENTRV A),

Esta situação permite-nos, juntamente com os aspectos anteriores, equacionar novamente a influência das classes com fracos recursos económicos, qualificacionais e organizacionais neste processo, tendo presente que, para Bureau e Marchal (2005), o recurso a familiares e amigos se apresenta cada vez mais como um meio de procura pouco dispendioso (temporal e economicamente) e bastante eficaz. Paralelamente, esta situação comprova o facto de, nos regimes de protecção social sub-protectivos presentes nos países mediterrâneos, a família e o emprego informal possuem particular importância no acesso ao primeiro emprego regular, como defendem Gallie e Paugam (2000).

Por outro lado, somente 21,2% procuram emprego através do ISPV, confirmando críticas relativamente ao limitado apoio institucional no acesso à vida activa, como já tinha sido possível

²²¹ Ver Anexo III, Quadro 27.

constatar no capítulo anterior: “ (...) a Escola de Viseu não funciona muito bem. Por exemplo (...) na Universidade de Aveiro, eles têm muitas ofertas e acompanham muito mais os alunos; não sei se, depois, efectivamente isso acontece, mas, pelo menos ao nível do site e da comunicação, dão a entender que acompanham mais.” (ENTRV D); “(...) há preocupação em alguns departamentos, pelo menos que eu tenha conhecimento, que têm sempre pessoas direccionadas para a inserção no mercado de trabalho, mas, lá está, elas fazem o trabalho delas, que é pegar nessa quantidade de informação e pôr disponível (...) é uma maneira de trabalhar, não sei se será a melhor (...)” (ENTRV E); “(...) se tivesse tirado na E.S. de Hotelaria e Turismo do Estoril, que é a melhor escola de Turismo, se calhar já estava mais bem cotada, mesmo porque eles têm o cuidado de, depois do ano terminar, arranjar o estágio profissional ou uma colocação no mercado. Aqui lançam-nos... nós já fizemos a nossa parte, agora façam vocês a vossa (...)” (ENTRV A).

Estas posições denotam lacunas evidentes ao nível da responsabilização institucional: “(...) era importante que houvesse um esforço das Instituições no sentido de divulgarem a oferta e do Centro de Emprego nos apoiarem (...) ou haver mais estágios ou, a haver, deve, se calhar, ser só no final (...) se a Escola colocasse os estágios no final do curso, já poderíamos ficar nessa empresa e nós próprios já estávamos a ter essa experiência e sabíamos que era para integrar o mercado de trabalho e não ir estudar outra vez.” (ENTRV D). Estas opiniões vêm de encontro à críticas apontadas pelos finalistas às estruturas curriculares, sobretudo na questão da inexistência de estágios curriculares.

Esta situação não é, contudo, genérica, apesar das excepções serem efectivamente esporádicas, individualizada e de índole pessoal, dependendo mais de vontades e consciências de docentes do que de uma efectiva política de apoio institucional ao acesso ao primeiro emprego: “(...) estavam a pedir estágios para a Caixa D’uero, vi o mail lá no departamento de gestão a pedir um estágio (...)” (ENTRV F), “(...) havia professores e o próprio departamento que procuravam integrá-los em fábricas, em escritórios de contabilidade (...) havia professores que diziam: -“Há um trabalho aqui, acolá, quem quiser... diga” (...)” (ENTRV B); “Temos o departamento de gestão que nos manda ofertas de emprego (...) não há ninguém a contactar, é mais da empresa para o departamento de gestão, do que do departamento de gestão perguntar se precisam de alguém (...)” (ENTRV F); “(...) eles próprios faziam recolha dos currículos das pessoas recém-licenciadas que estavam a acabar os seus cursos e eles próprios propunham os seus alunos.” (ENTRV G); “(...) eles diziam: - “se vocês quiserem um estágio, a gente ajuda-vos a procurar um estágio”, (...) em Aveiro ou na Universidade do Porto, têm uma própria bolsa de emprego, que apresentam ao aluno que determinada empresa quer um estagiário (...) o Instituto ainda não tem isso e se calhar deveria ter.” (ENTRV H).

Estas posições permitem-nos concluir que, na perspectiva dos diplomados, o apoio institucional é incipiente, informal e não organizado.

Resta-nos contrapor estas posições à perspectiva dos coordenadores dos cursos. Podemos, desta forma, afirmar que a primeira ilação a retirar é que existe uma posição institucionalizada relativamente a estas questões²²²: “(...) nós precisamos é que as empresas nos digam o que precisam, os nossos estagiários não vêem aqui aplicação prática, ainda não alcançaram a dimensão prática (...) (Coordenador B), “(...) as empresas telefonam para aqui a dizer que precisam de Engenheiro Técnico para esta área, o que é que se pode arranjar aí? Ai temos um gabinete próprio, o GAIVA, para tratar desses casos e as empresas dirigem-se à nossa escola à procura de mão-de-obra especializada (...)” (Coordenador E); “Nós organizámos muitos eventos, (...) todos esses congressos foram patrocinados por empresas (...) eu tenho visto dois tipos de coisas: por um lado, determinadas competências que as empresas nos pedem e o politécnico, nesse sentido, tem-se adaptado e correspondido às expectativas e tenho visto outras áreas em que é o politécnico a dar formações em áreas novas, a criarem competências novas e isso mais tarde ser adaptado por parte das empresas (...)” (Coordenador H), “(...) não necessitamos de ir à procura tanto das empresas neste momento, porque, na licenciatura, não temos estágio, não temos essa necessidade de ter protocolos com empresas (...) nós também temos uma vertente que é prestar algum serviço ao exterior (...)” (Coordenador C).

O facto é que, em termos práticos, a preocupação institucional com a situação profissional dos diplomados é diminuta e, quando acontece, é de índole puramente pessoal e não estruturada: “(...) temos essa preocupação, mas é muito difícil. (...) É mais pessoal, é evidente (...) mas há essa preocupação.” (Coordenador B), “(...) nós tentamos ter um registo bastante detalhado e o mais aproximado possível de cada um dos nossos diplomados (...) pode-se já dizer onde estão cerca de 80% das pessoas formadas... alguns perdemos o contacto.” (Coordenador D); “Nós conhecemos e vamos sabendo onde os alunos estão a trabalhar, mas não oficialmente, se calhar pecamos aí (...)”(Coordenador F) e episódica: “Quando fazem os relatórios de avaliação, mandamos inquéritos para os ex-alunos; acaba por se saber onde estão, o que estão a fazer (...)” (Coordenador G).

²²² Esta situação confirma posições críticas dos diplomados, ao verificar-se que existe uma ténue ligação com o mercado de trabalho. Não existe, assim, uma estratégia concertada de ligação com mercado laboral, variando esta situação segundo formações/áreas científicas/departamentos/lideranças. Curioso é verificar que a instituição já dispôs de mecanismos mais adequados a esta situação, “Temos uma associação de antigos alunos, que foi criada há pouco tempo (...) nós já tivemos aqui na escola a UNIVA...” (Coordenador G); “(...) há um pequeno acompanhamento. Em termos de associação de antigos alunos, temos cá um de todo o departamento (Gestão) que, por coincidência, o presidente é de Turismo (...)” (Coordenador I). O curso de EE é uma excepção que permite evidenciar as diferentes estratégias seguidas e a inexistência de uma política institucional coerente, quanto a este aspecto de apoio à transição para o trabalho: “(...) temos a base de dados onde estão os alunos e temos a preocupação de saber onde é que eles estão, através do GAIVA e do presidente dos antigos alunos, que é o nosso técnico e faz esse registo... não temos gráficos elaborados de onde é que eles estão...temos nomes moradas e locais de trabalho(...)” (Coordenador E).

Apesar disso, existem excepções: “(...) quando os alunos saem, uma das primeiras estratégias que nós tentamos impor é fazer que eles façam estágio profissional nas empresas, mas isso é tratado directamente com as empresas(...)” (Coordenador D); “(...) todos os anos colocamos 40 a 50 alunos em estágio, só que são por períodos curtos - 1 mês, 1 mês e meio, o mês de Agosto, inícios de Julho (...)” (Coordenador I).

Estas posições denotam uma postura de alguma passividade sobretudo no contacto com o exterior, que surge mais como uma forma de financiamento institucional do que numa política interna de apoio à transição para o trabalho, confirmado pelo facto de a maior parte das formações em análise não disponibilizarem estágio curricular²²³.

Apesar disso, verifica-se uma efectiva consciência para a questão em análise, “(...) podemos dizer que todas as instituições têm cursos de turismos, agora até as universidades têm cursos de turismo (...)” (Coordenador I), bem como face ao mercado laboral: “(...) na região, as empresas geralmente nem têm um gabinete de informática; têm uma pessoa, têm duas e elas acabam por desenvolver aplicações ou redes... projectos em grandes empresas e consultoras em Lisboa, grande parte” (Coordenador F); “(...) os licenciados têm uma boa aceitação no mercado. Mesmo aqueles bacharéis da formação antiga estão a regressar quase em massa para completarem a formação que lhes falta (...) vêm das (...) empresas da região (...) não posso dizer que haja licenciados no desemprego... há situações pontuais (...)” (Coordenador E).

Podemos então concluir que o apoio ao acesso ao emprego por parte do ISPV não constitui um dos seus objectivos. O contacto com o exterior é mais em prol da instituição do que dos seus alunos: “(...) estamos sempre abertos a colaborar com as escolas secundárias, que é onde a gente vai buscar o recrutamento; temos aí uma atenção muito especial... a razão de existir da escola são os alunos, sem eles não há escola (...)” (Coordenador E).

A procura de parcerias é mais de fora para dentro, no que às questões da empregabilidade diz respeito. Os contactos que o ISPV faz com o exterior situam-se mais ao nível do funcionamento de algumas cadeiras/cursos. Esta questão levanta a problemática das efectivas dificuldades experimentadas no acesso ao primeiro emprego regular.

²²³ Algumas formações oferecem a disciplina de Projecto, cujo objectivo é permitir, entre outras questões, o contacto com o mundo laboral e assim suprir a lacuna da não existência de estágio curricular integrado, independentemente de estarmos perante uma instituição do Ensino Politécnico: “(...) disciplina de projecto: os alunos fazem, durante um semestre, um projecto que é um estágio numa empresa ou entidade da zona onde desenvolvem esse projecto (...) No ano seguinte, contactamos essas empresas para meter novos alunos e eles têm interesse... e há algumas empresas que não tínhamos contactado e contactam-nos.” (Coordenador F).

Quadro 6.4 - Dificuldades de acesso ao primeiro emprego por curso (%)

| DIFICULDADES DE ACESSO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|----|-----|------|------|----|------|----|------|------|----|-------|
| Falta de experiência profissional | 58,3 | 40 | 60 | 50 | 58,3 | 25 | 50 | 50 | 100 | 0 | 0 | 52,9 |
| Falta de emprego na área de formação académica | 70,8 | 10 | 20 | 28,6 | 66,7 | 0 | 12,5 | 25 | 0 | 0 | 0 | 38,8 |
| Pouca oferta a nível regional | 20,8 | 20 | 40 | 42,9 | 25 | 25 | 37,5 | 75 | 0 | 0 | 0 | 29,4 |
| Desvalorização do grau de licenciado | 25 | 20 | 20 | 42,9 | 25 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 22,4 |
| Não tive dificuldades | 8,3 | 0 | 20 | 21,4 | 8,3 | 75 | 50 | 50 | 33,3 | 100 | 0 | 21,2 |
| Pouca oferta a nível nacional | 16,7 | 20 | 40 | 28,6 | 33,3 | 0 | 12,5 | 25 | 0 | 0 | 0 | 21,2 |
| Excesso de habilitações face a oferta | 41,7 | 10 | 0 | 28,6 | 8,3 | 0 | 0 | 25 | 33,3 | 0 | 0 | 21,2 |
| Falta de empregos com boas condições de trabalho | 25 | 20 | 20 | 21,4 | 8,3 | 0 | 12,5 | 25 | 66,7 | 0 | 0 | 20 |
| Outra - Falta especialização | 0 | 10 | 0 | 7,1 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,7 |
| Acesso à informação | 0 | 10 | 40 | 7,1 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,9 |
| Concorrência | 12,5 | 10 | 0 | 7,1 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,2 |
| Falta de conhecimentos pessoais | 8,3 | 0 | 40 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,9 |
| Não procurei emprego | 0 | 10 | 0 | 7,1 | 8,3 | 0 | 12,5 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 5,9 |
| Desmotivação/descrença | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,5 |
| Falta de recursos para pesquisar emprego | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,4 |
| N | 24 | 10 | 5 | 14 | 12 | 4 | 8 | 4 | 3 | 1 | 0 | 85 |

Legenda: Resposta até 2 opções.

No que respeita às principais dificuldades no acesso ao primeiro emprego regular, sobressai a *falta de experiência profissional* (EM, CS, EA-cursos que evidenciaram maior dificuldade de acesso ao primeiro emprego), “(...) *eles pedem experiência, mas não nos deixam ganhar essa experiência (...)*” (ENTRV F). Esta questão da experiência profissional revela-se, assim, de extrema pertinência, sobretudo para explicar a diferença de desemprego entre jovens e adultos, como refere Germe (2001). Além disto, evidencia-se a *falta de oferta de emprego na área de formação* (EA e CS), “(...) *comecei a enviar currículos, com as cartas de apresentação. Não obtive nenhuma resposta, pelo menos para fora de Viseu (...) fiquei muito desanimada; pensava que houvesse muito mais oferta (...) então enveredei por outra área (...) comecei a dar aulas.*” (ENTRV A); “(...) *fartei-me de enviar currículos, eu desejava integrar o trabalho na minha área, não consegui (...) depois de um ano e 3/4 meses é que consegui trabalho.*” (ENTRV D) e a falta de oferta de emprego a nível regional (T e GCP): “(...) *se estivesse em Lisboa ou no Porto ou em Setúbal, eu já estava empregada. Aqui, não (...) depois vamos a uma empresa, a escola não é uma escola conhecida, com média de 13 (...) já mandei currículos e andei a picar bancos, não os piquei todos; a nível da Internet tenho enviado, a nível de departamento de gestão tenho enviado tudo. (...)*” (ENTRV F); “(...) *se eu quisesse enveredar pela análise financeira ou auditoria, se calhar tinha que ir viver para o Porto ou para Lisboa (...)*” (ENTRV B).

Curiosamente, os cursos de CS, EA, T apresentam os índices mais elevados de desemprego de inserção, como poderemos observar em seguida, comprovando estas dificuldades. Paralelamente denotam um interesse efectivo de procura de emprego na região, enquadrando-se nas posturas anteriores o que poderá reflectir as suas origens sociais e geográficas - a procura regional de educação, agora complementada com a preferência de fixação da população na região: “*Não sei se vai do aluno não querer sair muito da cidade; depois, também acontece acabar o curso, ter*

aqui alguns conhecimentos e o objectivo principal será manter-se dentro da área de residência, onde estava integrado, e já não ter que sair muito daqui. Mas depois também há o contra-senso de haver um emprego que é destinado a pessoas com aquele tipo de características e depois não têm coragem de ir à procura deles.” (ENTRV E).

Saliente-se, ainda, as lacunas formativas: “(...) acho mesmo que uma das coisas que não me permitiu ser aceite logo na primeira entrevista foi o facto do inglês. Eu sabia inglês mas não o dominava e parte da primeira entrevista foi toda em inglês e eu senti que houve ali uma certa... devido ao meu nível mais baixo de inglês.” (ENTRV I).

Esta questão ganhará visibilidade crescente ainda no presente capítulo, quando se analisar os índices de satisfação laboral. Neste mesmo movimento, destacam-se, pela positiva, as áreas de engenharia (EI, EC, EMGI), que afirmam não ter tido dificuldades em aceder ao primeiro emprego, o que efectivamente é comprovado pelos baixos índices de desemprego de inserção, como poderemos verificar.

De forma a dar continuidade a esta análise, equacionamos as dificuldades vividas por estes diplomados no exercício do primeiro emprego²²⁴. Assim, reafirmam-se perspectivas anteriores, ao aferirmos que é, sobretudo, a *Falta de experiência profissional* (14,3%, E.M, EE, EA e EMGI). Segundo Germe (2001), a experiência profissional pode ser considerada uma exigência de qualificação específica ou um elemento de profissionalização e, para Giret (2000) pode mesmo substituir o diploma, na obtenção de empregos mais qualificados e no processo de recrutamento (assumindo-se como um sinal de produtividade potencial). Constata-se que, quando o que está em causa é o acesso ao primeiro emprego, esta questão detém particular importância. Para Vincens (1997), representa um factor estrutural da efectiva integração profissional. Paralelamente, salientamos ainda as *Lacunas formativas* (12,7%, EI, T) bem como o facto da *Aplicabilidade do conhecimento obtido na formação académica* (11,1%, GE, GCP). Curiosamente importa desde já referir que estes dados têm continuidade²²⁵, já que todos os diplomados referem que factores como a *Capacidade de integração/adaptação* (10,1%, EI, EC), a *Falta de conhecimentos* (9%, CA, EI, GE e CS), a *Falta de experiência profissional* (7,9%, EM, EA CA) e, finalmente, a *Aplicabilidade do conhecimento* (6,7%, GCP e GE) como as maiores dificuldades no exercício do trabalho: “(...) ao nível do mercado de trabalho, vou falar do inglês; é uma coisa que estão sempre a pedir, várias línguas e Gestão de Empresas, (...) não tinha inglês (...)” (ENTRV F).

Importa agora efectuar a sua caracterização profissional.

²²⁴ Ver Anexo III, Quadro 28.

²²⁵ Ver Anexo III, Quadro 51.

2.2 - CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DO PRIMEIRO EMPREGO

Assiste-se, actualmente, segundo Rose (1998), a uma transformação das formas de emprego, através do desenvolvimento da precariedade e da desqualificação profissional, potenciadas pela alteração das condições de acesso, estabilidade de emprego e conformidade com a formação académica adquirida. A liberdade de acção dos indivíduos é reduzida, influenciada pelo aumento do desemprego, pela diminuição da capacidade de negociação, que levam, muitas vezes, à desclassificação profissional, nomeadamente ao nível do estatuto profissional, remuneração e projecto profissional. Este movimento intensificado pelas práticas das empresas, que impõem critérios cada vez mais exigentes de selectividade e, paralelamente, pelas políticas públicas que, muitas vezes, definem estatutos e estigmatizam a população, diminuindo a autonomia dos indivíduos a nível laboral. Nesta perspectiva, Paugam (2000) defende poder distinguir-se a precariedade²²⁶ ao nível do emprego (lógica proteccionista do Estado-Providência, que assegura direitos sociais e profissionais em funções das contribuições da actividade produtiva e em função do princípio de cidadania - relação contratual estável) e a precariedade do trabalho (maneira como o indivíduo se representa face ao emprego, condições de trabalho, possibilidade de promoção, etc) como forma de caracterizar as dificuldades crescentes no acesso ao emprego.

Este movimento comprova, assim, o surgimento e proliferação de novas formas de emprego, reflexo da precariedade do estatuto do assalariado, definido pelo contrato e pela precariedade associada à noção de sub-emprego²²⁷ (materializados no emprego a tempo parcial, nos empregos periféricos ou mesmo na destabilização de empregos estáveis). Fondeur e Minni (2004) referem-se ao efeito da “primeira entrada”²²⁸, que alimenta o mercado de trabalho, originando um “efeito de precariedade”, porque a falta de experiência coloca os jovens em desvantagem. Assiste-se a uma entrada massiva nas empresas, sob a forma de emprego temporário, sobretudo ao nível do mercado externo²²⁹. Este tipo de emprego tende assim a substituir, progressivamente, a categoria de precariedade. Segundo Bruyère e Lemistre (2005), quanto mais longo for o processo (tempo de

²²⁶ Para Paugam (2000), existem duas dimensões centrais na precariedade profissional: lógica produtiva da sociedade industrial (salário é precário, o trabalho sem interesse, pouca participação na actividade produtiva, sentimento de inutilidade-precariedade no trabalho); lógica protectora do estado-providência (vulnerabilidade económica e restrição potencial dos direitos sociais, que assentam na estabilidade de emprego-precariedade de emprego).

²²⁷ Segundo Paugam (2000), a insegurança de emprego não resulta somente da explosão dos empregos com estatuto precário e o desenvolvimento do sub-emprego, mas tem também a ver com o risco de perder o emprego.

²²⁸ Para Paul (1992, in: Rose 1998), as condições de entrada no mercado de trabalho são susceptíveis de determinar a continuidade da vida profissional. Para Pottier (1992 in: Rose 1998), modela o desenvolvimento das trajectórias profissionais dos jovens, afirmando que os primeiros anos de vida activa são uma construção e têm um papel importante na definição de duas situações: movimento de emprego que se estabiliza ou uma forma prolongada e alternada entre precariedade e desemprego.

²²⁹ “Ainsi, l’existence de la période d’essai, au cours de laquelle la rupture du contrat de travail est possible sans préavis ni indemnité, joue sur la probabilité de rupture des salariés à très faible ancienneté.” (Fondeur e Minni, 2004: 97).

acesso ao primeiro emprego, número de meses desempregado e duração de emprego após três anos de mercado de trabalho), mais frequentemente conduz a um emprego desadequado²³⁰.

Para Golsch (2003), o facto de o contrato a termo certo continuar a representar uma das principais formas de acesso ao mercado de trabalho²³¹, interessa desde já verificar se, durante este processo, os mesmos teriam exercido qualquer tipo de actividade profissional temporária (cf. Quadro 29 do Anexo III). Verifica-se que 35,3% afirmam que sim (T, EI, EA), salientando-se a diversidade evidente de ocupações (empregado comercial 13,8%-CS e EA; hospedeira turística 6,9%-T, explicador de inglês 6,9%-T e CS), apesar de 27,6% não especificarem (EA), o que nos permite concluir que representam, sobretudo, actividades ocupacionais desqualificadas²³². Estes dados, face ao rápido de acesso ao primeiro emprego regular, como iremos verificar seguidamente, levantam novamente a questão das origens sociais dos diplomados e da necessidade imperiosa de aceder rapidamente ao mercado laboral: “(...) *eu no estágio ganhava 500 euros (...) na ZARA, ganho muito mais, claro que não devemos pensar só no dinheiro, mas é isso que me vai dar estabilidade.*” (ENTRV F). Esta situação confirma a flexibilidade referida no capítulo anterior, ao nível das disponibilidades profissionais dos então finalistas, e evidencia ainda uma efectiva dificuldade no acesso ao primeiro emprego regular numa área coerente com a formação académica obtida: “(...) *estou a trabalhar em part-time, comecei em Abril de 2008 (...) sou operadora de caixa (...) o trabalho temporário é só uma etapa no nosso percurso (...) é aquela coisa “nunca mais saio daqui, nunca mais vou trabalhar na minha área”(...)*” (ENTRV H).

Torna-se pertinente confirmar esta situação; isto é, se estas actividades ocasionais, sobretudo nas áreas comercial e da restauração, facilitaram o acesso ao primeiro emprego regular ou se teriam constituído simplesmente um reflexo das dificuldades evidentes ao nível do acesso a uma actividade regular²³³. Verifica-se que não existe uma relação efectiva entre actividades

²³⁰ Os autores acrescentam que o facto de se conhecer um longo período de desemprego conduz, mais facilmente, a aceitar empregos fora da sua especialidade de formação, a ocupar involuntariamente diversos empregos, em três anos, diminui a probabilidade de encontrar emprego adequado. Conhecer empregos sucessivos será sinal de uma precariedade elevada, mais do que uma estratégia individual. Por outro lado, a adequação da especialidade não é sempre rentável; está ligada a domínio da especialidade, nível da formação e adequação entre nível de formação e emprego.

²³¹ Apesar destas condições, dos que afirmaram exercer actividades ocasionais, no último ano, 87,5% encontraram o primeiro emprego. Os biscates facilitam o acesso ao primeiro emprego ou demonstram complexidade da realidade laboral e potenciam flexibilidade dos diplomados no acesso à mesma?

²³² Salienta-se que 7,2% desempenham actividades ocasionais no último ano de formação; importa analisar se estas teriam ligação com as actividades esporádicas realizadas no processo de procura do primeiro emprego. Verifica-se, assim, que somente três casos se repetem (Projectista-EC; trabalhador agrícola-EM; assistente de teatro-T), o que reforça as ideias de financiamento da formação académica e as dificuldades de acesso ao primeiro emprego regular mesmo dos que já possuem alguma experiência profissional.

²³³ É um dos aspectos mais pertinentes da análise, que lança questões importantes-principalmente a elevada taxa de indivíduos que afirma terem exercido biscates no período de procura do primeiro emprego regular. Face a esta taxa, questiona-se, de imediato: estes camuflavam o primeiro emprego precário? Ou potenciam o acesso ao primeiro emprego regular? Saliente-se neste processo os cursos de CS (30% mais de metade dos diplomados-Emprego na área comercial, dos 3 casos, um passou a jornalista um manteve e outro ficou

esporádicas, a formação académica e o primeiro emprego regular; consequentemente, o desempenho de actividades ocasionais não denota que tenha acelerado o acesso ao primeiro emprego regular.

Quadro 6.5 - Acesso ao primeiro emprego por curso (%)

| | C S | GE | G C P | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | Total |
|--|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Acedi ao primeiro emprego | 75 | 60 | 100 | 64,3 | 50 | 100 | 100 | 75 | 100 | 100 | 74,1 |
| Estou à procura do primeiro emprego regular | 25 | 30 | 0 | 28,6 | 41,7 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 22,4 |
| Não encontrei emprego porque continuei a estudar | 0 | 10 | 0 | 7,1 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,5 |
| Tempo de acesso | | | | | | | | | | | |
| Tive emprego imediato | 5,6 | 33,3 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 25 | 0 | 33,3 | 0 | 11,1 |
| Demorei 1 a 6 meses | 55,6 | 66,7 | 60 | 77,8 | 50 | 100 | 62,5 | 100 | 33,3 | 100 | 65,1 |
| Demorei 7/12 meses | 27,8 | 0 | 40 | 11,1 | 33,3 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 17,5 |
| Demorei 13/18 meses | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 6,3 |
| <i>N</i> | <i>18</i> | <i>6</i> | <i>5</i> | <i>9</i> | <i>6</i> | <i>4</i> | <i>8</i> | <i>3</i> | <i>3</i> | <i>1</i> | <i>63</i> |

Verifica-se que 22,4% ainda se encontram à procura do primeiro emprego regular à data de aplicação do inquérito (EA, CS²³⁴, GT e GE), o que face, ao facto de que a maioria ter terminado o seu curso em 2006, como já foi referido, nos permite afirmar que estamos perante um movimento de desemprego de inserção de longa duração, corroborando as dificuldades assumidas dos diplomados no acesso aos seu primeiro emprego regular.

O género não revela pertinência neste movimento, contrariamente à idade²³⁵, verificando-se que 25% dos que não acedem ao primeiro emprego se situam entre os 23-25 anos e 17,1% entre os 26-30 anos²³⁶, confirmando a importância da falta de experiência profissional neste processo. Esta situação é confirmada pelo facto de a quase totalidade dos que declaram procurar o primeiro emprego terem sido estudantes a tempo inteiro, apesar de 35,3% afirmarem ter realizado actividades ocasionais, embora pouco qualificadas (principalmente, os diplomados dos cursos T e EA). Paralelamente a este movimento, verifica-se que 56,7% acederam ao primeiro emprego, destacando-se neste caso os diplomados de EM, EC e GCP, com 100% de representatividade.

desempregado; trabalhos temporários em imprensa regional-2 casos que passaram a jornalistas; explicações de inglês passou a escriturária; prevenção de incêndios passou a secretário. Destaca-se uma evolução que, neste caso, potenciou primeiro emprego). Os biscates, neste caso, facilitam o primeiro emprego regular. O curso de T com 6 casos (um empregado comercial passou a técnico de turismo, 2 hospedeiras turísticas-uma no desemprego, outra Técnica superior; um agente de seguros passou a secretário; trabalhava em caves passou a desempregado; explicadora passou a desempregada). Aqui, biscates não potenciaram o acesso ao primeiro emprego regular. No Curso de EA (2 casos onde um manteve situação-*call-center* e um melhorou, de empregado comercial para técnico de segurança de produção), EC (subiu de projectista para Eng. Técnico Civil), EM (trabalhador agrícola passou a operário industrial) e GCP (servente de mesa passou para atendimento ao público) com 1 caso.

²³⁴ Os cursos de CS e EA confirmam tendência da taxa de desemprego de inserção. Mesmo os que têm emprego e estão a trabalhar na área são precários a nível contratual e um contrato a termo certo que se manteve (são 3 casos-Jornalista-CS; Engenheiro Técnico Civil-EC; Técnica de controlo de qualidade- EA). A nível de rendimentos a situação manteve-se. A nível contratual piorou, 2 estagiários passam a não ter contrato.

²³⁵ Ver Anexo III, Quadro 30

²³⁶ Ver Anexo III, Quadro 30 A.

Bruyère e Lemistre (2005), referem que quanto mais longo for o processo (tempo de acesso ao primeiro emprego, número de meses desempregado e duração de emprego após três anos de mercado de trabalho), menos frequentemente se acede a um emprego adequado, no nosso estudo tal não é perceptível.

Assim, relativamente aos que acederam ao seu primeiro emprego regular, constata-se que o acesso não se apresenta em termos temporais problemático²³⁷, apurando-se que 65,1% encontram o primeiro emprego num espaço de 6 meses²³⁸, sendo que a maioria mantém, ainda hoje, a mesma situação profissional. Com uma inserção elevada, confirmam-se contextos já aferidos, por exemplo, em Gonçalves, Parente e Veloso (2006), Gonçalves (coord.) (2009) ou em Couppié e Mansuy (2006), onde se refere que em Portugal se verificam, genericamente, entradas fáceis e rápidas no mercado de trabalho.

O factor tempo não revela aqui particular importância, reforçando a pertinência analítica do contexto social, que pode reflectir uma necessidade imediata de trabalhar e de aceitar a primeira oportunidade: “(...) *eles vêm de um meio onde as condições económicas não são muito famosas, eles têm que procurar meios de subsistência, a procura de emprego é imediata... (...)*” (Coordenador E). Esta situação enquadra-se na perspectiva de Santos (1991), Rose (1998), Lizé

²³⁷ “A duração média de procura do primeiro emprego na Europa é de 5.9 meses (...) Quanto à remuneração anual média dos diplomados empregados à data do inquérito para a Europa é de 28.200 euros /ano (...)” (Gonçalves et al, 2006: 102).” *In seven of the ten countries, the average search period for the first regular employment after graduation lasted for only 3 to 6 months. This reflects difficulties in finding a suitable job, but other factors come into play as well: some graduates prefer a trial-and-error process to a rapid binding decision, some careers require short-term contract professional training periods, and in some countries short-term contracts have spread to such an extent that they can no longer be viewed as the problem of a minority, but as part of a normalization of what some experts consider ‘flexible’ and others consider ‘precarious’ employment.*” (Walther, 2006: 21).

Segundo Teichler (2005), na maioria dos países europeus, a transição dos diplomados do ensino superior aparece mais suave do que o debate público muitas vezes sugere. Em sete dos dez países analisados, a média de tempo de acesso ao primeiro emprego regular é somente de 3 a 6 meses; contudo, a duração média do mesmo processo, em França, aproxima-se dos sete meses, 9 meses em Itália e um ano em Espanha. Os países latinos denotam, assim, um período mais longo no que respeita ao acesso ao primeiro emprego. “*School-leavers from Austria, Sweden, Belgium, Luxembourg and Finland have the quickest entry into a first significant job. France, The Netherlands and Portugal follow a similar pattern of labor market entry, although the speed of entering a first significant job is considerably slower here in the first six months after leaving education. At that time-point, around one-third of the school-leavers in these three countries entered a first significant job. As a third group of countries, Southern Europe (with the interesting exception of Portugal) stands out distinctly. School-leavers from Spain, Italy and Greece have substantially more difficulty entering a first significant job than those from the other European countries under investigation. After one year of leaving education, only around one-quarter of the school leavers in these Southern European countries entered a first significant job.*” (Holbers, 2007: 195).

²³⁸ Como podemos ver em Teichler (2005), cerca de 40% do graduados procuram trabalho antes da graduação começar, mais de 30%, quando a graduação começa e menos de 30%, mais tarde. Na Noruega e na Suécia, a procura inicia-se antes da graduação, contrastando com a Itália e França. Em média, a procura é de 3-6 meses, em França é 7 meses, em Espanha mais que um ano e Itália 3 meses. Nos primeiros 4 anos, cerca de 5% esteve desempregado todo o tempo (7% Áustria/França; 9% em Itália e 18% em Espanha). Aos 4 anos, a média é de 3%; Itália 5%; França 7% e Espanha 10%. A situação, no sul da Europa, parece ser causada por: moratória de pós-graduação (continuam a viver como os pais) e a situação difícil do mercado de trabalho para os graduados. Em alguns países, os contratos de curto prazo ganham representatividade, porque já não são vistos como um problema de uma minoria, mas parte de uma normalização daquilo que se apelida de flexibilidade e outros consideram precariedade. Flexibilidade ou precariedade?

(2005) ou Giret e Lopez (2005), que referem que a maior parte dos jovens que acede a um diploma vêem o trabalho como um aspecto puramente instrumental, onde o aceitar da primeira oportunidade de emprego e o facto de concentrarem a procura de emprego no local de residência, entre outras, são variáveis de extrema pertinência.

Como podemos observar, 71,4% dos inquiridos afirmam que aceitaram a primeira oportunidade (EM; EMGI; EA), o que explica a limitada durabilidade no acesso ao primeiro emprego regular. O curso de EA mostra grande flexibilidade a este nível, o que nos permite, recordando Pollmann-Schult e Büchel (2005), questionar se as dificuldades em encontrar emprego condicionaram esta decisão. Esta situação insere-se em movimentos já verificados, por exemplo, em ODES (2002), Walther (2006) e Teichler (2005), onde a média de acesso ao primeiro emprego regular se situa em 6 meses²³⁹.

Importa recordar, que segundo Muller e Gang (2006), o primeiro emprego assume particular pertinência na estruturação e desenvolvimento da trajectória profissional, sobretudo na realidade portuguesa, como afirma a DGEEP/MTSS (2006). Observamos que esta realidade se aproxima do conceito de mercado de diplomados, como defende Germe (2001) e caracteriza a instabilidade dos processos de transição ao trabalho por parte dos jovens, ou mesmo o conceito de mercado ocasional, como defende Marsden (1999), constatando a elevada aceitação das primeiras oportunidades, por parte dos diplomados que acederam ao seu primeiro emprego regular.

Esta situação aproxima-se, igualmente, da posição defendida por Gautié (2003), que avança com o conceito de transições involuntárias, de forma a caracterizar a subjectividade e a heterogeneidade que caracteriza, cada vez mais, este processo de transição para o trabalho. Verifica-se, paralelamente, por parte dos que não acederam ao primeiro emprego regular, uma continuidade do seu percurso académico, que poderá reflectir uma estratégia ocupacional de adiamento do desemprego, um reflexo da insuficiência formativa ou mesmo uma exteriorização evidente das dificuldades de aceder ao emprego.

De forma a dar profundidade à análise importa aprofundar as formas de acesso ao primeiro emprego. Verifica-se (cf. Quadro 31 do Anexo III) que 33,3% asseguram ter beneficiado de programas públicos de inserção na vida activa²⁴⁰, salientando-se os estágios profissionais (47,8%), salientando-se EI e EC: “(...) *algumas empresas a nível de estágio estão receptivas, mas preferem os estágios com ligação com a universidade, gostam de estagiários acompanhados (...)*” (ENTRV H).

²³⁹ Para Santos (1991), quando, na região, a taxa de paragem é mais elevada, a tendência para aceitar o primeiro emprego é maior. Tempo e informação são aspectos centrais.

²⁴⁰ Contudo, não há ligação dos estágios profissionais ao facto de a forma de acesso aos mesmos ter decorrido de forma totalmente institucionalizada, já que o Centro de Emprego não aparece como mecanismo de acesso ao primeiro emprego. Esta questão não é consensual: “(...) *quantos aos estágios de centro de emprego, só funciona se for: -” Olhe a empresa X quer-me” . (...) o centro de emprego trabalha a carvão e as empresas cansam-se e arranjam pessoal, por outras vias (...)*” (ENTRV H).

Os dados confirmam a importância dos estágios e o uso, por parte dos diplomados, das políticas de apoio ao emprego.

Quanto ao acesso ao primeiro emprego destacam-se, ainda, a *Resposta a anúncios* (25,8%, EM; EA), as *Auto-propostas* (22,6%, EE; EC) e os *Conhecimentos pessoais* (22,6%, EMGI; EC). Apesar da origem social dos diplomados poder ter delimitado a utilização prioritária das redes sociais no acesso ao emprego num primeiro momento, este mecanismo de acesso acabou por ganhar representatividade, o que comprova as dificuldades de acesso vividas por estes diplomados, tendo presente que para Poliveja (2003), as redes sociais representam um mecanismo gerador de desigualdade de oportunidades, reflectindo estratificações e poderes a nível social.

Resta-nos caracterizar, efectivamente, as condições laborais do primeiro emprego regular.

Quadro 6.6 - Caracterização do primeiro emprego por curso (%)

| PROFISSÃO (CNP-94) | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|----------------------------------|------|------|-----|------|------|----|------|------|------|------|------|-------|
| 1 | 38,9 | 83,3 | 20 | 11,1 | 33,3 | 75 | 100 | 100 | 33,3 | 100 | 0 | 50,8 |
| 2 | 50 | 16,7 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20,6 |
| 3 | 5,6 | 0 | 40 | 44,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 12,7 |
| 4 | 5,6 | 0 | 20 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 6,3 |
| 5 | 0 | 0 | 20 | 11,1 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| QUAL A SUA SITUAÇÃO? | | | | | | | | | | | | |
| Por conta de outrem | 88,9 | 83,3 | 80 | 77,8 | 66,7 | 50 | 87,5 | 100 | 100 | 0 | 0 | 81 |
| Trabalhador independente | 5,6 | 16,7 | 0 | 22,2 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 9,5 |
| Não definida | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| Por conta própria com empregados | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Por conta própria sem empregados | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| VÍNCULO CONTRATUAL | | | | | | | | | | | | |
| Contratado a termo | 52,9 | 66,7 | 25 | 50 | 66,7 | 50 | 62,5 | 100 | 66,7 | 100 | 57,9 | 52,9 |
| Estagiário | 23,5 | | 50 | 25 | 33,3 | | 12,5 | | | | 17,5 | 23,5 |
| Prestação de serviços | 5,9 | 16,7 | | 12,5 | | 50 | 12,5 | | | | 10,5 | 5,9 |
| Contrato sem termo | 11,8 | | 25 | 12,5 | | | 12,5 | | 33,3 | | 10,5 | 9,5 |
| Sem contrato | 5,9 | 16,7 | | | | | | | | | 3,5 | 3,2 |
| RENDIMENTO | | | | | | | | | | | | |
| Até 400 Euros | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| 401 - 600 Euros | 61,1 | 0 | 40 | 55,6 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 66,7 | 0 | 0 | 33,3 |
| 601 - 800 Euros | 16,7 | 50 | 0 | 0 | 33,3 | 50 | 37,5 | 33,3 | 33,3 | 0 | 0 | 23,8 |
| 801 - 1500 Euros | 16,7 | 33,3 | 60 | 44,4 | 16,7 | 50 | 37,5 | 66,7 | 0 | 100 | 0 | 33,3 |
| 1501 - 2500 Euros | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| N | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |

Legenda: 1-Especialistas das profissões intelectuais e técnicas; 2- Pessoal administrativo e similares; 3- Pessoal dos serviços e vendedores; 4- Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio; 5- Técnicos e profissionais de nível intermédio.

Verifica-se que a nível profissional, se destacam os *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (EC, EE e EMGI) e o *Pessoal administrativo e similares* (T e CS), confirmando a existência de dois grupos distintos, que marcará a restante análise - o grupo das engenharias e o das áreas de T e CS. A variável género (cf. Quadro 32 do Anexos III) assume nesta questão alguma relevância, já que se verifica que o sexo masculino com 77,3%, apresentam-se sobrerrepresentado na categoria dos *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* relativamente às mulheres, cuja taxa desce para 36,6%. Assim, podemos referir que, ao nível do

acesso ao primeiro emprego, os homens apresentam, estatutariamente, melhores situações laborais, já que exercem igualmente, na sua totalidade, as profissões a tempo inteiro.

Apesar disto, verifica-se que existe uma diversidade significativa nas situações profissionais apresentadas, a nível de condições e conteúdos de trabalho; consequentemente, verifica-se que os diplomados que apresentam actividades profissionais mais próximas da sua formação académica²⁴¹ são as áreas de EC, EI, GCP e GE.

No que respeita à situação perante o trabalho, a maioria (81%) exercem *Por conta de outrem*, mas também os *Trabalhadores independentes* (EMGI, EI²⁴² e T), sobressaindo os dois primeiros cursos, que evidenciam que mesmo os que apresentam contextos profissionais mais coerentes com as formações alcançadas denotam precariedade a este nível. Não esquecendo que, para Revel (2001), as formas de emprego precário dos jovens se materializam, sobretudo, ao nível dos contratos de trabalho e que, para Lochet (1997), a utilização do contrato a tempo indeterminado permite o acesso selectivo e lento aos mercados internos das grandes empresas da indústria e dos serviços, a análise contratual apresenta-se como central.

Para a aferição da precariedade objectiva (ou ausência da mesma), na linha de Rebelo (2004), definimos, de acordo com critérios teóricos, a natureza do vínculo contratual no emprego como variável independente chave, isto porque a precariedade laboral abrange todas as relações contratuais não permanentes ou incertas. Ou seja, contrato a termo, prestação de serviços, ausência de contrato, bolsa de investigação e estágios de cariz profissional reportam-se às relações contratuais a tempo indeterminado.

Para a nossa análise, partindo da proposta de Paugam (2000), segundo o qual se pode distinguir a precariedade profissional a dois níveis (precariedade de emprego-relação contratual estável; e de trabalho-maneira como o indivíduo se representa face ao emprego, condições de trabalho, possibilidade de promoção, etc), adoptamos o conceito de precariedade estruturado em duas dimensões: uma, respeitante à natureza do vínculo contratual, em termos de insegurança, em que se inclui o contrato a termo, o contrato a tempo parcial, o falso trabalho independente, o trabalho temporário e o trabalho informal; a outra, relativa à incerteza relativa ao futuro do emprego declarada pelo inquirido, independentemente de existir um vínculo contratual estável ou inseguro.

²⁴¹ As profissões são: EC (Engenheiros Cívicos/Director/Preparador de Obra); EI (Eng. de Software/Programador/Técnico de informática); GCP (Gestor Comercial/Comercial/Prospector de Mercado); GE (Gestor financeiro/Técnico de Gestão/Contabilista/Auditor). Inversamente, temos, pela diversidade de situações profissionais apresentadas: CS (Administrativo/Rececionista/Escriturária/jornalista); T (Empresário, Agente de viagens/Secretária/Formador/Auxiliar de farmácia) e Engenharia de Madeiras (Costureira/ Responsável de Stock).

²⁴² Destaque só para EI, que são os únicos que se apresentam como *empresários em nome individual* (precariedade ou dinamismo de acesso, comprovando potencialidades de empregabilidade da formação e comprovada pela relação formação/emprego acima da média?).

Consequentemente os contratos são, maioritariamente, a termo (EMGI, EE; EM; GE); salientam-se, igualmente, os *estagiários* (GCP, CS e T-estes dois últimos cursos comprovar a dificuldade de acesso ao primeiro emprego). “*Tive um estágio profissional (...) fui contratado em termos mensais, um contracto que ainda não oferecia muitas garantias. Um ano de contratos mensais, em empresas de emprego temporário, (...) há pouco tempo fiz um contrato, esse sim da empresa, que são contratos anuais.*” (ENTRV G).

No entanto, é ao nível do rendimento que se exterioriza, de uma forma mais evidentemente, a precariedade de emprego, na perspectiva de Paugam (2000), vivida por estes diplomados no exercício do primeiro emprego, já que se verifica que auferem entre 401-600 Euros (salientam-se os diplomados de EM, CS e T) e os 801-1500 Euros (GCP, EMGI; EC²⁴³ e EE, sobretudo os que exercem funções mais qualificadas): “*(...) faço o horário que quero, a vida que quero, desde que cumpra os meus objectivos, é claro que isto é muito exigente (...) mas em termos financeiros e face ao nível de exigência para os seus colaboradores, não é proporcional ao trabalho (...)*” (ENTRV I).

O rendimento comprova assim ilações anteriores, a distinção dos cursos, fundamentalmente de CS e T dos restantes. Paralelamente, esta situação confirma a posição de Escária (2006), que demonstra um abrandamento do aumento dos salários em Portugal, sobretudo no caso dos recém-licenciados e, em parte, o observado em Gonçalves, Parente e Veloso (2006), onde a área dos diplomados implica diferenciação ao nível dos rendimentos no trabalho²⁴⁴.

Por sua vez, a variável género (cf. Quadro 33 do Anexo III) continua a revelar particular pertinência a este nível, já que as mulheres revelam rendimentos mais baixos, reflectindo paralelamente, o tipo de emprego exercido.

Caracterizamos seguidamente as entidades empregadoras.

²⁴³ Saliente-se, contudo, que menos de 400 Euros representa, somente, 3,6% da população, mas inclui dois casos de indivíduos que afirmam exercer a profissão de engenheiro civil (40% do total do curso), o que confirma a instabilidade profunda ao nível das condições de trabalho, mesmo para os que, aparentemente, exercem profissões mais qualificadas e coerentes com a formação superior obtida.

²⁴⁴ “*(...) são os diplomados de “Engenharia e Técnicas Afins”, “Informática”, “Arquitectura e Construção” e “Serviços de Transporte” os que detêm maior peso com remunerações iguais ou superiores a 1.500 euros. Por outro lado, são os diplomados de “Educação”, “Humanidades” e “Serviços Sociais” os que detêm maior peso nos escalões de remuneração até 1.500 euros.*” (Gonçalves, Parente e Veloso, 2006: 110).

Quadro 6.7 - Caracterização da entidade empregadora por curso (%)

| SECTOR DE ACTIVIDADE ECONÓMICA | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-----|------|------|----|------|------|------|------|----|-------|
| Indústrias Transformadoras | 11,1 | 50 | 40 | 0 | 16,7 | 0 | 12,5 | 66,7 | 100 | 100 | 0 | 23,8 |
| Construção e Obras Públicas | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 62,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,5 |
| Comércio por Grosso e a Retalho | 11,1 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| Restauração | 5,6 | 16,7 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| Comunicações e informação | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,7 |
| Banca e seguros | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Intermediários | 22,2 | 0 | 20 | 33,3 | 33,3 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| Serviços públicos e privados | 11,1 | 0 | 0 | 22,2 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,9 |
| Ensino | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Outra: Associação Empresarial/ Cultural | 0 | 16,7 | 40 | 11,1 | 33,4 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,6 |
| TIPO DE EMPRESA | | | | | | | | | | | | |
| Empresa privada | 77,8 | 66,7 | 60 | 66,7 | 50 | 75 | 100 | 66,7 | 100 | 100 | 0 | 74,6 |
| Empresa Pública | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Empresa Mista | 11,1 | 16,7 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| Administração Pública | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Administração Pública Local | 5,6 | 0 | 0 | 11,1 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| Cooperativa | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Associação de desenvolvimento | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Outra: Empresário em nome individual | 0 | 0 | 20 | 0 | 33,3 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Nº DE TRABALHADORES | | | | | | | | | | | | |
| 1 a 4 trabalhadores | 27,8 | 0 | 0 | 44,4 | 0 | 50 | 37,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22,2 |
| 5 a 9 trabalhadores | 16,7 | 16,7 | 40 | 0 | 16,7 | 0 | 25 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 15,9 |
| 10 a 49 trabalhadores | 33,3 | 0 | 40 | 22,2 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 19 |
| 50 a 199 trabalhadores | 5,6 | 0 | 0 | 22,2 | 16,7 | 25 | 12,5 | 66,7 | 0 | 0 | 0 | 12,7 |
| 200 a 500 trabalhadores | 5,6 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 25 | 12,5 | 33,3 | 33,3 | 0 | 0 | 9,5 |
| Mais de 500 trabalhadores | 11,1 | 83,3 | 20 | 0 | 16,7 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 100 | 0 | 17,5 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| LOCALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| Viseu | 61,1 | 83,3 | 40 | 55,6 | 0 | 25 | 75 | 66,7 | 100 | 100 | 0 | 57,1 |
| Centro Litoral | 11,1 | 0 | 60 | 22,2 | 0 | 50 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15,9 |
| Centro Interior | 5,6 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| AMP | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 25 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,9 |
| AML | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| Sul | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Norte Interior | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Estrangeiro | 0 | 16,7 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| N | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |

No que respeita ao ramo de actividade económica²⁴⁵, salientam-se as *Indústrias Transformadoras* (EMGI; EM; EE), os *Intermediários* (EA e T) e a área das *Comunicações e informação* (EI e CS), destacando-se a diversidade de situações laborais.

Quanto às dimensões das empresas, os resultados apresentam grande diversidade com referência a entidades com *1-4 trabalhadores* (EC e T), *de 5 a 9 trabalhadores* (EM e GCP), *de 10 a 49 trabalhadores* (GCP; EM; CS), mas também com *mais de 500 trabalhadores* (EMGI; GE). Apesar disto constata-se que as entidades empregadoras são sobretudo de pequena dimensão o que pode explicar em parte o fenómeno de precariedade laboral.

Já no que respeita ao tipo de entidades empregadoras, a maior parte dos inquiridos encontra-se empregado em *Empresas privadas*, localizadas em *Viseu*, confirmando uma fixação regional, o

²⁴⁵ Mansuy e Minni (2004) referem os sectores mais estáveis (energia, transporte aéreo, bancos, seguros, saúde, informática, e telecomunicações, etc) e menos estáveis (associações, agricultura, hotelaria, audiovisuais, cultura e desporto, etc) ao nível do primeiro emprego.

que vem dar continuidade ao movimento da procura regional da educação, exteriorizando novamente a pertinência do contexto local²⁴⁶, como defende Thompson (2005). Podemos, assim, concluir que todas as profissões estão representadas acima de 50% ao nível das empresas privadas (destaque para *Pessoal dos serviços e vendedores e os Especialistas das profissões intelectuais e técnicas*), sem distinção entre formações académicas.

Podemos concluir que, no processo de passagem da escola para o mercado de trabalho, apesar dos diplomados acederem ao primeiro emprego, 71,4% aceitam a primeira oportunidade e 33,3% beneficiam de programas de apoio público ao emprego, destacando-se a utilização dos estágios profissionais (47,8%), sem distinção evidente entre formações. Contudo, verificam-se condições de exercício laboral instáveis (sobretudo a nível contratual e de rendimento). Os cursos da área de engenharia evidenciam níveis de ligação mais efectiva entre primeiro emprego e formação académica obtida. Verifica-se, igualmente, uma taxa de biscates elevada durante o período de acesso ao primeiro emprego regular (T, EA, CS), reflectindo dificuldades em encontrar o primeiro emprego regular.

Como estes biscates não têm ligação com primeiro emprego, podemos afirmar que constituíram estratégias temporárias de acesso a um rendimento (T, EA e EI). As actividades profissionais temporárias são, sobretudo, desqualificadas (comércio, restauração, *call-center*, operário agrícola), mas também existem situações mais qualificadas (explicadores, bancário).

Poderia questionar-se se estas situações tinham contribuído para o primeiro emprego regular, mas tal não se verificou, pois a procura de emprego privilegia os canais formais (equacionando-se se não será um reflexo das origens sociais). No acesso efectivo, os conhecimentos pessoais revelaram mais importância (EC e EM, que são dois cursos que apresentam dos valores mais elevados quanto à origem social, comprovam a utilização desse recurso no acesso ao primeiro emprego), sobretudo à medida que o tempo de acesso se estende. Interessa-nos aprofundar a situação profissional destes à data do inquérito.

3 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL E IMOBILISMO LABORAL

Face aos dados anteriores e ao facto de estarmos perante duas populações diferenciadas - os que acederam ao primeiro emprego e os trabalhadores-estudantes - torna-se pertinente caracterizar a situação actual à data de aplicação do inquérito, 18 meses após a obtenção do título académico.

²⁴⁶ “In some countries, affiliation with a region was held in such high esteem that some graduates forewent bright career opportunities in order to live in a certain region. There were indications that international mobility was greatly appreciated by some graduates for many reasons other than income, status and satisfactory employment conditions. Last but not least, child care continued to be a central issue for women; we noted a strong preference by women for employment in the public sector, especially in countries where political efforts were made to counterbalance their professional disadvantages.” (Teichler, 2007: 32).

No primeiro caso, verificar se a situação profissional teria sido alterada, tendo presente o ponto anterior; no que respeita ao segundo caso interessava-nos constatar se, efectivamente, o acesso ao diploma de ensino superior teria tido consequências efectivas ao nível da actividade profissional regular já exercida ou se teria propiciado alterações mais profundas nas situações profissionais²⁴⁷. Iniciaremos a análise pelo primeiro caso.

Quadro 6.8 - Situação profissional actual dos diplomados que acederam ao primeiro emprego por curso (%)

| Situação profissional actual | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | Total |
|---|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Mantive o emprego e a situação profissional (mesmas funções/categoria profissional e condições de trabalho) | 66,7 | 83,3 | 100 | 75 | 60 | 100 | 50 | 66,7 | 100 | 100 | 73,8 |
| Mantive o emprego detido, mas alterei situação profissional (funções, categoria profissional e/ou condições de trabalho diferentes) | 5,6 | | | | 20 | | 12,5 | | | | 4,9 |
| Possuo um novo emprego | 11,1 | 16,7 | | 25 | | | 37,5 | 33,3 | | | 14,8 |
| Encontro-me desempregado | 16,7 | | | | 20 | | | | | | 6,6 |
| <i>N</i> | <i>18</i> | <i>6</i> | <i>5</i> | <i>8</i> | <i>5</i> | <i>4</i> | <i>8</i> | <i>3</i> | <i>3</i> | <i>1</i> | <i>61</i> |

Salienta-se, na população que acedeu ao primeiro emprego regular, a manutenção do mesmo e da situação profissional²⁴⁸, sobretudo por parte dos que exteriorizavam exercer profissões mais qualificadas (destacando-se GCP, EI, EM e EMGI). Assim, verifica-se que são sobretudo os indivíduos que ocupam as posições laborais mais qualificadas que mantiveram a situação ao nível do primeiro emprego, apesar de termos já verificado que as mesmas não implicam

²⁴⁷ Temos presente, nesta reflexão, a caracterização institucional das saídas profissionais destes cursos, ISPV (2007): CS-jornalismo e imprensa, assessoria de comunicação e marketing, etc; CA-técnico oficial de contas, contabilista, director administrativo e financeiro, auditor interno e externo, planeamento e controlo de gestão, ensino nas áreas de contabilidade, auditorias e fiscalidade, etc; EA-analista laboratorial, auditor, controlador de qualidade ambiental, gestor de águas de abastecimento, de resíduos, energético, de recursos naturais, etc; EC-director fiscalista e coordenador de obras, projectista, gestão de estaleiros, controlador da qualidade, etc; EE-actividades nas energias renováveis, instalação e manutenção de sistemas de automação e controlo industrial, robótica e informação industrial, projectistas de redes de baixa e alta tensão, etc; EMGI-gestão industrial (produção, qualidade, manutenção, coordenação de projectos), inspecção e licenciamento, direcção técnica de alvarás, etc; EI-análise, planeamento e desenvolvimento de sistemas de informação e redes, gestão de bases de dados, centros informáticos, auditorias, etc.; GE-contabilidade e fiscalidade, gestão financeira, de empresas ou áreas de negócio, banca e seguros, ensino, etc. T-gestão de hotelaria e restauração, agências de promoção turística, operadores turístico e de agências de viagens, animação e organização de eventos, etc; GCP-gestão comercial e da produção de empresas ou áreas de negócio, área comercial, ensino, etc.

²⁴⁸ Os que acederam ao primeiro emprego: os diplomados de EMGI (Técnico de controlo da qualidade), EM (Planeamento e apoio à produção; Eng. Técnico agrário e Costureira), EC (Eng. Técnico Civil), EI (Eng. Técnico de Informática, Programador, Técnico de Manutenção) e GCP (Vendedores Demonstrador, Gestor de Produto, Agente Comercial, Técnico de Vendas), com 100%. Saliente-se o facto de estas formações terem constituído as que revelaram, no acesso ao primeiro emprego, as melhores transições para o trabalho. Já no que respeita aos trabalhadores estudantes que mantiveram a sua situação, destaque para EMGI (Outros Empregados do Planeamento e Apoio à Produção), EI (Professor do Ensino Básico - 2º e 3º ciclos e Secundário; Engenheiro Técnico de Informática), CS (Oficiais da Marinha, Pilotos de Aviões e Técnicos dos Transportes Marítimos e Aéreos; Monitor de Formação); T (Agente Comercial; Director e Gerente de Transportes), CA (Outros Empregados de Aprovisionamento e Armazém; Economistas) e GE (Empregada Comercial). Destaque para os que detinham situações mais estáveis.

necessariamente qualidade ao nível das condições de trabalho ou uma fuga à precariedade de emprego.

Relativamente aos que mantiveram emprego mas alteraram situação laboral, verifica-se que o movimento revela alguma representatividade, destacando-se os casos de EA e EC, contudo, em termos práticos, as alterações não se revelaram significativas, cingindo-se sobretudo à passagem de estagiários a trabalhadores sem contrato, o que nos permite concluir que não se verifica melhoria significativa, com o passar do tempo, na situação laboral ao nível do primeiro emprego, como comprova a manutenção dos níveis de rendimento.

No caso dos que efectivamente mudaram de emprego²⁴⁹, este movimento também não se apresenta como particularmente relevante em termos de representatividade (saliente-se EE, EC), verificando-se que, a nível contratual, as condições não melhoram face à realidade laboral anterior, surgindo mesmo casos onde os diplomados assumem não possuir contrato laboral e casos de prestação de serviços, sendo os restantes contratados a termo. Em termos de conteúdos laborais, estes casos não denotam melhoria significativa face ao primeiro emprego regular²⁵⁰, verificando-se mesmo uma reprodução da situação anterior (EC afirmam exercer o mesmo tipo de funções). Os restantes casos (sobretudo CS e T) revelam dificuldades e dispersão profissional, confirmando dificuldades evidentes destas áreas científicas. Destacamos ainda os casos de desemprego (CS e EA) que comprovam as dificuldades dos diplomados destes cursos no acesso ao emprego. Novamente se confirma que é a nível contratual que a precariedade é mais visível, o que é reforçado pelo facto de se constatar uma estagnação dos rendimentos usufruídos²⁵¹. Confirma-se a dificuldade vivida ao nível do emprego, sobretudo por parte dos diplomados de T e CS, sendo que o caso de EC se apresenta como exemplificativo de que a precariedade contratual afecta igualmente os que afirmam desempenhar funções mais qualificadas e usufruem de rendimentos mais elevados. Tal movimento pode-se enquadrar na perspectiva de Fondeur e Minni (2004) que se referem ao efeito da “primeira entrada”²⁵², que alimenta o mercado de trabalho, originando um “efeito de precariedade”. Esta situação é particularmente visível a nível contratual,

²⁴⁹ Assim, profissões como Professor/Formador-EE /Eng. Civil/Preparador de obra/Director técnico de obra - EC /Técnico de gestão-GE, já não se encontram nessa situação profissional.

²⁵⁰ No que respeita às profissões, saliente-se EC e GE onde se verifica uma reprodução da situação profissional anterior (engenheiro civil e projectista). Relativamente aos restantes casos, os que tinham situação débil, não apresentam melhoria significativa ao nível do novo emprego (CS e T), o restante não responde sobre profissão actual. EC acedem a profissões ao mesmo nível. Os restantes têm taxa de inserção que confirmam dificuldades e dispersão profissional, tendo presente a formação académica detida (CS, T e EA-confirmam-se os 3 cursos que denotam maiores dificuldades no acesso e execução do primeiro emprego).

²⁵¹ Assim, 4 casos recebem entre os 801-1500 Euros, que se mantêm; 3 entre os 601-800 Euros (aqui houve melhoria-rececionista e num jornalista); e somente 1 recebe entre 401-600 Euros e manteve situação-ajudante de farmácia).

²⁵² Para Paul (1992 in: Rose 1998), as condições de entrada no mercado de trabalho são susceptíveis de determinar a continuidade da vida profissional. Pottier (1992 in: Rose 1998) modela o desenvolvimento das trajectórias profissionais dos jovens, afirmando que os primeiros anos de vida activa são uma construção e têm um papel importante na definição de duas situações: movimento de emprego que se estabiliza ou uma forma prolongada e alternada entre precariedade e desemprego.

sendo transversal a formações académicas e tipos de empregos, o que permite equacionar se esta situação não será uma das características de acesso ao mercado de trabalho em Portugal, sobretudo para os mais jovens. Em termos de profissão, assiste-se, sobretudo, a uma reprodução de situações que não distinguem profissões nem formações, confirmando tendências verificáveis ao nível do primeiro emprego regular exercido (pela positiva EC, EE; pela negativa CS, T²⁵³). Consequentemente, os novos empregos reproduzem uma ordem e uma tendência anterior, com precariedade contratual e ligeira melhoria a nível dos rendimentos.

Relativamente aos que acederam ao primeiro emprego, podemos concluir que os diplomados de CS, T e EA denotam maior dispersão profissional²⁵⁴, sendo ao nível da precariedade contratual que os resultados são mais esclarecedores, com grande representatividade dos trabalhadores independentes: “*Estou a recibos verdes, que é muito constrangedor, mas estou bem e estou a desempenhar um papel importante (...)*” (ENTRV A). A evolução apresenta-se positiva nos novos empregos detidos, sobretudo nas áreas de EC e GE, verificando-se uma melhoria relativa nos cursos de CS e T ao nível das condições laborais, aspecto que tem que ser minimizado, tendo presente os níveis de precariedade vividos no primeiro emprego. Os que alteraram a sua situação foram, sobretudo, os que, ao nível do primeiro emprego, exteriorizam as situações mais precárias, acedendo agora a profissões mais coerentes com a formação académica obtida, mas mantendo, em termos de remuneração e condições de trabalho, uma fragilidade assinalável, mesmo nos casos onde não seria previsível face à denominação da profissão²⁵⁵. Assim, constata-se que os que viram alterada a situação no primeiro emprego, mesmo nos casos das profissões mais qualificadas e próximas da formação inicial, apresentam condições de precariedade profissional evidentes.

Apesar da maioria dos indivíduos ter mantido a sua situação profissional inalterada, verifica-se (cf. Quadro 34, in: Anexos III), que os que estiveram entre 3 a 6 meses no primeiro emprego referem como principais dificuldades no exercício laboral as *Más condições de trabalho e as Lacunas formativas*; até aos 12 meses, a *Adaptação, Comunicação, Trabalhar fora da área de formação, Lacunas formativas e Excesso de conhecimentos*; finalmente, os que ficaram até 20 meses, a *Adaptação ao local e colegas*. Estes dados confirmam a precariedade no exercício do primeiro emprego, visível sobretudo a nível contratual mas também ao nível dos rendimentos.

Dedicamo-nos seguidamente à análise da situação dos trabalhadores-estudantes.

²⁵³ Temos 4 casos de CS (jornalista que manteve profissão, jornalista passou a administrativo; Recepcionista passou a empregado de mesa; operador de comunicação passou a operador de supermercado); 1 caso de GE (empregado administrativo passou a caixa de banco); 2 casos de T (Ajudante de farmácia manteve tipo de emprego e caixa de banco passou a operário industrial); 2 casos de EC que mantiveram tipo de emprego (Eng. Civil); 1 caso de EE (professor que não responde).

²⁵⁴ Teichler (2005) chama a atenção para que apenas os graduados em humanidades, economia e estudos de negócios estavam mais dispersos nos sectores da economia, 4 anos após a obtenção do diploma superior.

²⁵⁵ Dos 5 casos de diplomados que afirmam exercer cargos de engenheiros civis, curso que apresenta uma linearidade assinalável entre profissão e curso, dois afirmam ganhar menos de 400 euros.

3.1 - O CASO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES

Face à diversificação da frequência do ensino superior, em termos sociais, tornava-se muito pertinente a reflexão e contextualização profissional dos trabalhadores-estudantes. Não esqueçamos que, para Lefresne (2003), a primeira experiência de trabalho, ao longo do percurso escolar, permite uma socialização laboral, constituindo aquilo que Béduwé e Giret (2004) apelidam de pré-inseridos. Este conceito refere-se aos que afirmam exercer uma profissão estável que corresponda à formação académica que está a realizar, permitindo um aumento efectivo das competências individuais do indivíduo e podendo reflectir o financiamento da formação. Melhora, provavelmente, as condições de vida, exteriorizando 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.

Quadro 6.8 - Situação profissional no último ano por curso (%)

| SITUAÇÃO NO ÚLTIMO ANO | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-----|------|-----|------|----|------|------|------|-----|-------|
| Exercia actividade regular | 19,4 | 26,7 | 0 | 26,3 | 0 | 33,3 | 0 | 33,3 | 0 | 50 | 100 | 21,6 |
| Estudava e exercia actividades esporádicas | 3,2 | 6,7 | 0 | 5,3 | 0 | 16,7 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 7,2 |
| Estudava a tempo inteiro | 74,2 | 60 | 100 | 68,4 | 100 | 50 | 75 | 50 | 66,7 | 50 | 0 | 69,4 |
| Ainda não terminou | 3,2 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,8 |
| PROFISSÃO | | | | | | | | | | | | |
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 20 | 50 | 0 | 20 | 0 | 100 | 0 | 50 | 0 | 0 | 75 | 43,5 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 8,7 |
| Pessoal administrativo e similares | 20 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,7 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 40 | 50 | 20 | 5,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 26,1 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 0 | 0 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,7 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| N | 5 | 4 | 5 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 23 |

Saliente-se no quadro 6.8, que 7,2% dos diplomados certificam que exerceram no último ano da sua formação académica trabalhos ocasionais, apresentando uma diversidade evidente nos tipos de funções exercidas, a maior parte sem ligação directa às áreas frequentadas. Destacam-se nesta situação, (cf. Quadro 35, in: Anexos III), os indivíduos do sexo masculino (63,1%), entre os 26-30 anos (38,7%), que exercem estas funções no distrito Viseu (64,9%), o que nos permite novamente equacionar a questão do financiamento dos cursos superiores, tendo presente o enquadramento socioeconómico dos indivíduos. Paralelamente, podemos afirmar que esta situação não se revelou facilitadora do acesso ao primeiro emprego regular, por parte dos que executam actividades esporádicas, já que estes diplomados acederam a posições laborais contextualmente semelhantes aos que não possuíam qualquer tipo de experiência profissional (precariedade laboral ao nível do rendimento, contrato e conteúdos de trabalho).

Relativamente aos que afirmam exercer uma actividade profissional regular²⁵⁶ no último ano da formação académica constituem 21,6% dos casos, nos quais se destacam os cursos de CA e a área de engenharia (EMGI²⁵⁷, EI e EE), existe uma supremacia masculina (54,2%), 37,5% encontram-se entre os 23-25 anos e residem em Viseu (79,2%). Esta situação denota, em termos práticos, e tendo presente o ocorrido no primeiro momento de análise²⁵⁸, um aumento da representatividade desta população, o que permite verificar com maior efectividade, se o acesso a uma formação de índole superior influenciou directamente a situação profissional destes indivíduos, potenciando as suas carreiras e permitindo constatar o retorno ou não do investimento feito em educação. Esta situação confirma um aumento da representatividade deste tipo de estudantes, realidade cada vez mais evidente no ensino superior em Portugal, exteriorizando novos usos do próprio sistema de ensino, onde o exercício de uma actividade laboral apresenta-se mesmo como uma condição de frequência do ensino superior²⁵⁹, “(...) *muitos dos meus colegas, antes de acabarem a licenciatura, já estavam no mercado de trabalho (...)*” (ENTRV G).

Importa aprofundar alguns dados, no que respeita à adequação entre formação académica alcançada e emprego exercido, tendo presente que esta relação é cada vez mais questionável. Verifica-se, apesar de tenuemente e face aos dados disponíveis (cf. Quadro 36/37, in: Anexos III), uma maior coerência por parte dos finalistas ligados às áreas de engenharias e CA que se destacam ao nível dos *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (CA-Caixa de banco, economista, projectista; EI-Eng. Técnico/Professor) e *Pessoal dos serviços e vendedores* (CA-Técnico administrativo e GE-Técnicos de Contabilidade). Simultaneamente, as restantes formações apresentam uma maior heterogeneidade profissional, comprovada pela diversidade de funções, que denotam um afastamento entre a profissão e curso frequentado; destaca-se a área

²⁵⁶ “Considerando o conjunto de estudantes trabalhadores (...) parece-nos claro que nem todos se encontram na mesma fase do ciclo de vida relativamente ao trabalho e à profissão. Nomeadamente, se para uns o exercício de uma actividade remunerada tende a constituir uma condicionante primordial na forma como configuram (no plano material e ao nível das representações) as suas posições relativas no espaço das condições de existência, para outros o trabalho poderá ser encarado apenas como uma estratégia de maior autonomização face à família, um meio complementar de acesso a rendimentos, uma forma de dar cobertura a necessidades que eventualmente os pais não podem ou não querem custear (...) se por um lado, as orientações de procura (de trabalho) dos vários segmentos, dirigindo-se à resposta de “urgências” diferentes, são bastante distintas, por outro lado, também as condições que hoje se oferecem aos (futuros) diplomados, que só recentemente tiveram a sua primeira experiência profissional, não são iguais às que se impuseram aos seus colegas mais velhos, cujo acesso ao ensino superior passou previamente por uma consolidação da actividade no mercado de trabalho.” (Martins; Mauritti e Costa, 2005: 63).

²⁵⁷ Neste caso particular, a que podemos anexar a situação de CA, foi evidente esta realidade aquando da aplicação do inquérito aos finalistas e que justificam a reduzida representatividade deste curso nesta análise, devido à pouca frequência às aulas, (como a taxa de respostas facilmente confirma), situação já equacionada na análise do inquérito aos finalistas.

²⁵⁸ Não esqueçamos que a taxa era de 16% no primeiro inquérito, o que implica que conseguimos uma taxa mais elevada, o que pode denotar mais interesse desta população em participar na análise.

²⁵⁹ Esta situação foi reforçada pela abertura deste nível de ensino a novos públicos, reflexo da diminuição dos fluxos de acesso por parte dos mais jovens e do aumento da competitividade entre instituições formadoras, destacando-se os programas Ad-Hoc, actualmente apelidado de Maiores de 23.

comercial nos indivíduos de T (Vendedores e demonstradores, Empregado de escritório), CS e GE (50% são Vendedores e demonstradores).

Estes resultados aproximam-se da realidade já observada ao nível do primeiro emprego, distinguindo-se novamente as áreas de engenharia das de CS e T, confirmando que será efectivamente a área de formação académica o aspecto decisivo na explicitação da situação profissional vivida pela generalidade dos diplomados.

No que respeita à caracterização profissional, chama-se a atenção para o facto de 45,8% dos diplomados confirmam exercer as suas funções, a tempo parcial²⁶⁰, o que revela as condições efectivas do exercício da mesma, muito longe das ideais, salientando-se os que desempenham profissões mais afastadas da formação superior obtida (sobretudo Vendedores e demonstradores, mas também os que afirmavam exercer profissões mais qualificadas, como Professor, Eng. Informático, Técnico de Contabilidade). Esta ilação é comprovada com a situação perante o trabalho; assim, 83,3% são trabalhadores por conta de outrem e 12,5% são trabalhadores independentes: “(...) andei aí às voltas a trabalhar por conta de outrem e conheci várias más experiências, já fazia uns projectos e resolvi, faz agora em Outubro 3 anos, trabalhar por conta própria (...)” (ENTRV C).

Quanto ao vínculo, possuem sobretudo contratos a termo certo (33,3%), mas também de funcionários efectivos (25%), salientando-se os cursos de CA e GE (*Especialistas das profissões intelectuais e técnicas*), que representam o acesso ao mercado público equacionando-se a instrumentalização do diploma²⁶¹, como já fizéramos em Sousa (2003). Além do mais, 12,5% (EE e T) afirmam não possuir contrato e 12,5% (GE, T) vivem em situação de trabalho temporário, comprovando uma heterogeneidade contratual e uma debilidade ao nível das condições laborais. A variável idade²⁶² apresenta aqui particular pertinência, já que se verifica que os mais jovens (entre os 23-25 anos) apresentam maior dispersão contratual. O exemplo mais evidente é o caso do indicador-*Sem contrato*.

Quanto ao rendimento, o nível mais representativo é o dos 801-1500 Euros (29,2%), salientando-se os casos de EMGI (100%), EI e CA (50%), mas, com 25%, surge o nível de menos de 400 Euros, mais especificamente os cursos de GE (50%), T (40%) e CS (33,3%) - novamente a idade denota pertinência ao verificar-se que 55,6% têm entre os 23 e 25 anos²⁶³). No nível de 601-801 Euros estão 20,8% dos casos (EI, EE), onde se verifica maior representatividade etária de

²⁶⁰ Dos que afirmam exercer a tempo parcial, saliente-se AI (100%), EE, AEPL e TI (66,7%), permitindo o equacionar desta questão.

²⁶¹ Curioso é verificar a presença de dois casos que, aparentemente, tinham profissões mais afastadas da formação que se encontravam a frequentar-Turismo, Comunicação Social. Esta situação é explicada pela ligação ao mercado público e aos respectivos mercados internos, situação já confirmada em Sousa (2003) onde se verificou uma instrumentalização efectiva das formações de índole superior por parte dos que já se encontravam inseridos no mercado público. Estes dados vêm dar outra representatividade à constatação de que esta estratégia se mantém como forma de progressão na carreira da função pública.

²⁶² Ver Anexo III, Quadro 38.

²⁶³ Ver Anexo III, Quadro 39.

indivíduos entre 31-35 anos (66,7%): “(...) comecei a dar aulas a partir do bacharelato (...) sempre contratos de trabalho temporário (...) só estou aqui, porque ganho mais. (...) eu já sei que, se for para a área empresarial, por muito bom que fosse, chegava lá e não passava dos 800/900 Euros por mês ... Evolução na carreira não há (...) hoje em dia, as empresas é das oito às vinte, quando é (...)” (ENTRV E), “(...) dificilmente se ganha muito dinheiro mas tem ordenados estáveis.” (ENTRV B).

No que se refere à diferenciação entre as formações académicas, reafirma-se que a variável idade é central nesta análise, já que são os mais jovens que possuem situações profissionais mais débeis a nível contratual e de rendimentos, contrariamente, o género não se revelou particularmente diferenciador, nesta vertente de análise, possuindo, somente, pertinência ao nível do rendimento em detrimento da população feminina, embora não de uma forma ténue (ex: 36,4% das mulheres auferem até 400 Euros; 36,4% entre 801-1500 Euros). A idade revela-se mais diferenciadora que o género na caracterização profissional desta população.

Tendo presente estas condições laborais, sobretudo as dificuldades evidentes do ponto de vista contratual e remuneratório, importa verificar se efectivamente as entidades empregadoras facultaram formação profissional aos seus trabalhadores. Assim, 41,7% asseguram que sim, destacando-se os cursos de EMGI, CA e GE (os que detêm situações laborais mais favoráveis), apesar de, curiosamente, não se verificar uma especificação desta formação profissional recebida (76,5% não específica) e das respectivas entidades formadoras, questionando-se a pertinência e representatividade efectivas das mesmas ao nível do exercício laboral. Se juntarmos a esta análise as designações dos cursos (dos 5,9% salientam-se a formação em acolhimento e segurança no trabalho) questiona-se se estas formações não serão simplesmente formas de adaptação laboral e não de especialização profissional.

Esta situação aproxima-se da perspectiva de Dubar (1992) ou Esteva de Andrés e Pimentel (2005), que consideram que a socialização profissional é um instrumento imprescindível na produção da mudança, permitindo a adaptação a novas situações e exigências laborais e, paralelamente, afasta-se da ideia de formação contínua, que segundo Perez e Thomas (2005), impede o desenvolvimento da precariedade do emprego e ajuda a estabilização das trajectórias profissionais mais incertas. Podemos, então, concluir que a situação profissional, durante o curso, denota uma diferenciação entre dois grupos, primeiro os que afirmam exercer profissões mais qualificadas, principalmente em CA, EI e EE (curiosamente, estes dois últimos cursos já tinham apresentado dos melhores resultados ao nível do acesso ao primeiro emprego), apesar de somente metade exerce a tempo inteiro e a descrição das tarefas revelar situações de precariedade de conteúdos, o que ameniza significativamente esta situação permitindo levantar a seguinte questão: Existem biscates disfarçados de trabalho a tempo parcial no caso dos casos de EE e EI? Inversamente, os trabalhadores-estudantes dos cursos de T e CS apresentam situações laborais menos qualificadas e afastadas da formação académica frequentada, situação que, logicamente,

tem consequências a nível das condições de trabalho, sobretudo a nível remuneratório, porque a nível contratual as situações são bastante próximas, face à instabilidade global que não exclui formações.

Quanto à dimensão das entidades empregadoras, 25% possuem mais de 500 trabalhadores, oferecendo, em termos remuneratórios e contratuais²⁶⁴, situações mais favoráveis (funcionários efectivos-50%; contratos a termo certo 50%; rendimentos entre 801-1500 Euros-50% e entre 1501-2500 Euros 33,3%) e 20,8% são constituídas por empresas entre os 10-49 trabalhadores (20% trabalhadores independente e 20% sem contrato; 40% recebem menos de 400 Euros), com salários mais baixos e contratos mais instáveis, materializáveis, sobretudo, em situações de trabalho independente e de trabalhadores sem contrato.

Estes dados permitem-nos referir que neste caso particular a dimensão influencia directamente, de uma forma positiva, as condições laborais, sobretudo ao nível do rendimento²⁶⁵. Importa, tendo presente esta realidade laboral, verificar qual a situação destes diplomados 18 meses após terem terminado a sua formação académica.

Quadro 6.9 - Profissão no último ano segundo situação ocupacional actual (%)

| SITUAÇÃO OCUPACIONAL ACTUAL | Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | Técnicos e profissionais de nível intermédio | Pessoal administrativo e similares | Pessoal dos serviços e vendedores | Trabalhadores não qualificados dos serviços e do comércio | NR | Total |
|---|--|--|------------------------------------|-----------------------------------|---|----------|-----------|
| Encontro-me desempregado | 0% | 0% | 0% | 0% | 50% | 0% | 4,3% |
| Mantive o emprego e a situação profissional | 40% | 100% | 50% | 33,3% | 0% | 0% | 39,1% |
| Mantive emprego detido, mas alterei situação profissional | 20% | 0% | 50% | 0% | 0% | 0% | 13% |
| Possuo um novo emprego | 40% | 0% | 0% | 66,7% | 50% | 100% | 43,5% |
| <i>N</i> | <i>10</i> | <i>2</i> | <i>2</i> | <i>6</i> | <i>2</i> | <i>1</i> | <i>23</i> |

Verifica-se que 39,1% dos trabalhadores-estudantes mantêm a situação laboral inalterada (EI, GE e CA), sobretudo os *Técnicos e profissionais de nível intermédio e o Pessoal administrativo e similares*. Neste caso, a obtenção do diploma não acarretou, pelo menos até ao momento, uma alteração da situação profissional detida no último ano de formação académica, o que ganha mais relevância ao verificarmos que estes não se incluíam nos empregos mais qualificados. Resta-nos referir que 50% dos *Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio* se encontram, actualmente, desempregados (curso de T).

²⁶⁴ Ver Anexos III, Quadro 40.

²⁶⁵ Ver Anexo III, Quadro 36.

Relativamente aos trabalhadores estudantes que se mantêm no emprego mas alteraram situação laboral (13%)²⁶⁶, verifica-se (cf. quadro 41, in: Anexos III) que as alterações a nível laboral só se apresentam significativas a nível contratual com a representatividade dos funcionários efectivos passar de 75% para 100% e no tempo de trabalho (75% para 100% a tempo inteiro²⁶⁷). Tendo presente a representatividade dos *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (passou de 66,7% para 50%), do *Pessoal administrativo e similares* (de 33,3% para 0%) e surgimento do *Pessoal dos serviços e vendedores* (25%). Para estes indivíduos o diploma alterou a situação laboral detida quando finalistas²⁶⁸, sobretudo a nível contratual, permitindo-nos questionar a efectiva qualidade do emprego²⁶⁹, tendo presente a proposta conceptual de Barbier (2004).

Quanto aos trabalhadores estudantes que mudaram de emprego²⁷⁰ (43,5%), destacam-se, nos que tiveram uma melhoria a registar, os casos de CS e GE (CS-de Empregada de Bar passou a Recepcionista e GE-de caixas de supermercado passaram a bancários). Relativamente aos restantes, e curiosamente, existem 10% de casos de não resposta (que poderá reflectir desemprego camuflado ou mesmo manutenção da situação laboral) e casos de reprodução laboral no novo emprego (Jornalista, Bancário e Comercial). Contudo verifica-se um aumento dos *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (70% para 40%) e uma diminuição do *Pessoal dos serviços e vendedores* (de 40% passa para 20%).

A totalidade destes diplomados trabalham agora a tempo inteiro e 90% por conta de outrem. Em termos contratuais, a situação apresenta-se mais dispersa, apesar de 33,3% possuírem contrato a termo certo e ao nível do rendimento 60% recebem entre 801-1500 euros. No acesso a estes novos empregos, os diplomados referem a resposta a anúncios (30%), 20% auto-proposta e a

²⁶⁶ Relativamente aos trabalhadores estudantes: CA (Caixa de Banco, Desenhador Projectista); GE (Contabilista); T (Empregados de Escritório; Outros Vendedores e Demonstradores), CS (Vendedores e Demonstradores).

²⁶⁷ Recebia menos de 400 euros, passando para o escalão seguinte-601-801 euros (situação de um indivíduo que afirma ser empregado de comércio a tempo parcial e que alterou a situação nesse emprego, sendo agora vendedor e exercendo a tempo inteiro).

²⁶⁸ Não podemos esquecer, tendo presente Germe *et al*, (2003), que as promoções são uma variável central no comprovativo de inserção nos mercados internos.

²⁶⁹ O conceito de qualidade de emprego implica “(...) *stabilité et continuité des emplois ; qualité de la protection sociale ; qualité des conditions de travail ; qualité et continuité des revenus du travail. Principaux aspects de la qualité contenu: Qualité de la vie pose essentiellement la question de l’articulation entre la vie familiale et la vie professionnelle; Qualité de l’offre de travail pose la question du niveau de capital humain détenu par la force de travail et sa capacité d’adaptation aux besoins du marché du travail. Qualité de la demande de travail pose essentiellement la question des rémunérations versées aux salariés par les employeurs. Qualité de l’environnement de travail pose généralement la nature de la protection juridique qui échoit aux salariés dans l’exercice de leur travail. Il s’agit notamment de tout ce qui a trait à la santé au travail, à la sécurité au travail, à la législation sur la protection de l’emploi et au dialogue social. Qualité de la protection sociale pose la question du niveau des prestations sociales et des indemnités d’assurance ainsi que celle de leur impact sur l’emploi. Qualité du marché du travail pose la question des caractéristiques et des performances du marché du travail. Elle comporte une dimension macro-économique importante. Les principaux thèmes constitutifs sont la flexibilité (salariale et horaire), les inégalités salariales (ou la question de la discrimination), la productivité du travail et les taux d’emploi.*” (Barbier, 2004: 87-84).

²⁷⁰ Ver Anexos III, Quadro 42.

utilização dos conhecimentos pessoais (particularmente visíveis nos diplomados de CS, GE e T, formações que denotam maior dificuldade face ao acesso ao emprego)²⁷¹. Esta situação comprova que a utilização dos conhecimentos pessoais surge como uma atitude de recurso, face às dificuldades vividas por os diplomados destas áreas e não uma das primeiras estratégias de acesso ao emprego reproduzindo uma situação já verificável ao nível do acesso ao primeiro emprego.

No que respeita aos que apresentavam uma situação profissional mais débil, assiste-se a uma melhoria ao nível da profissão e das tarefas exercidas comparativamente às detidas no último ano de formação académica²⁷². Ao nível da situação contratual assiste-se a uma diminuição da precariedade (sem contrato passam de 30% para 11,1%; e os 11,1% de estagiários deixam de existir), ao nível dos rendimentos a situação evolui²⁷³ (entre 801-1500 euros passam de 30% para 60% e os 40% que recebem menos de 400 euros deixam de possuir qualquer tipo de representatividade) e finalmente em termos da situação perante o trabalho verifica-se uma diminuição dos trabalhadores por conta de outrem (-10%) e o surgimento dos estágios profissionais (10%).

De salientar o tempo de trabalho, onde passamos de 30% a desempenharem a tempo inteiro para 100% comprovando de uma forma inequívoca o já referido no capítulo anterior, são sobretudo para os que detinham situações mais precárias que vêem a sua situação laboral melhorar, após a obtenção do diploma de ensino superior.

Face a estes dados, podemos afirmar que o diploma influenciou decisivamente, até ao momento, a situação profissional dos que desempenhavam uma função regular no último ano de formação académica, sobretudo, os que detinham situações de precariedade evidente e que possuem um novo emprego. Assim, o acesso ao ensino superior e a um diploma foi, até ao momento, compensador em termos profissionais para os que já exerciam actividades profissionais, principalmente a tempo parcial, que recebiam menos de 400 euros no último ano de formação académica, nomeadamente para os que detinham situações laborais mais débeis.

²⁷¹ Para Germe *et al*, (2003) e Gautié (2002), podemos referir que os mercados internos apresentam índices de promoção, emprego durável, formação no trabalho (promoções são uma variável central no comprovativo de inserção em mercados internos) e pouca mobilidade entre empresas. Existe, assim, uma forte estratificação dos mercados internos, onde os empregos precários constituem uma das suas dimensões. Nos mercados profissionais, as qualificações são transferíveis, existe formação interna, existe uma desvalorização das competências específicas tradicionais e valorização cada vez mais de competências complexas e gerais, estão limitados a secções mais qualificadas, estão limitados a categorias muito bem remuneradas, inflação da procura de qualificação exerce cada vez mais pressão originando uma desvalorização progressiva das competências específicas tradicionais, valorizando-se cada vez mais as de carácter geral. A vertente sectorial é muito importante na análise do emprego dos jovens, estando associada a formas diferenciadas da segmentação do mercado de trabalho: Mercados externos (comércio/hotelaria/serviços/indústrias agro-alimentares e de reparação automóvel) e Internos (indústrias de equipamento e de bens intermediários).

²⁷² Por ex: Empregado de Comércio passou a Bancário-Gestão de Empresas; Empregada de Bar a Recepcionista-Turismo; Comercial a Gerente de Sapataria-Comunicação Social; curiosamente os cursos que já tinham evidenciado a nível da transição para o primeiro emprego, níveis mais negativos.

²⁷³ Assiste-se a uma evolução efectiva, mais evidente nos que afirmaram ganhar até 400euros ainda antes de acabar o curso, distribuindo-se agora pelos níveis superiores.

Esta situação é comprovada no ponto seguinte, onde se procura a materialização destas trajectórias profissionais, tendo presente a perspectiva de Paul (1989), de forma a actualizar a situação profissional vivida por este diplomados.

4 - TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS E DESEMPREGO: RITMOS DE EMPREGABILIDADE

Consideramos aqui o conceito de trajectória como resultado da articulação entre as estruturas sociais objectivas, e a acção social do indivíduo, relativa à margem de liberdade e de escolha que o mesmo dispõe na orientação da sua história de vida. Consequentemente, aos níveis educativo, formativo e profissional, a trajectória constitui uma “(...) articulação entre a estrutura do mercado de trabalho e o percurso socioeconómico e educativo dos indivíduos (...)” (Paul, 1989:107). A óptica de Oliveira vai ao encontro desta perspectiva ao considerar que as trajectórias profissionais e de aprendizagem surgem como uma “(...) objectivação do processo interactivo (...)” (Oliveira, 1993: 33) entre os condicionamentos do mercado de trabalho e os agentes “(...) portadores de recursos sociais, escolares, técnicos e culturais que [naquele] se movem (...)” (Ibidem), os quais detêm margens de acção que variam consoante com aqueles recursos.

De forma a ser possível traçar as trajectórias profissionais iniciais dos diplomados, exige-se um esforço de sistematização que estabeleça o ponto da situação face aos dados anteriores, sobretudo dos diplomados que viram a sua situação alterar-se relativamente ao seu primeiro emprego obtido ou face ao exercido no último ano do curso. Aqui procede-se à comparação dois momentos de inquirição (aos finalistas e aos diplomados).

6.10 - Situação profissional actual por curso (%)

| SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|----|-----|------|----|-----|------|----|-----|------|----|-------|
| Encontro-me desempregado entre 1-6 meses e não exerci qualquer tipo de emprego regular após o desempenhado no último ano do curso | 0 | 0 | 0 | 7,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Mantive o emprego e a situação profissional (mesmas funções/categoria profissional e condições de trabalho) | 58,3 | 50 | 100 | 61,5 | 60 | 100 | 50 | 40 | 100 | 100 | 50 | 63,5 |
| Mantive o emprego detido, mas alterei situação profissional (funções, categoria profissional e/ou condições de trabalho diferentes) | 8,3 | 10 | 0 | 7,7 | 20 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 25 | 8,2 |
| Possuo um novo emprego | 20,8 | 40 | 0 | 23,1 | 0 | 0 | 37,5 | 60 | 0 | 0 | 25 | 22,4 |
| Encontro-me desempregado | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,7 |
| N | 25 | 10 | 5 | 13 | 5 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 86 |

Desta forma e na sua totalidade, segundo quadro 6.10, 63,5% dos diplomados mantêm o emprego e a situação profissional, destacando-se os cursos de EMGI, EM, EI e GCP (100%), salientando-se (cf. quadro 43 do Anexo III) os *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas*,

22,4% possuem um novo emprego (EE²⁷⁴, GE e EC) e 8,2% dos indivíduos mantêm emprego mas alteraram circunstâncias do seu exercício (CA, EA e EC). Por outro lado, 22,4% possuem um novo emprego (EE²⁷⁵, GE e EC), mas que, em termos práticos, não implica uma mudança significativa nos contornos laborais desta população, são sobretudo *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (57,9%), trabalham a *tempo inteiro* (94,7%), têm *contratos a termo* (55,6%), ganham entre 801-1500 Euros (57,9%), trabalham preferencialmente na *Banca e Seguros* (21,1%), localizadas em *Viseu* (57,9%). Finalmente, 8,2% dos indivíduos mantêm o emprego mas alteraram circunstâncias do seu exercício, sendo que 71,4% são *Especialistas das profissões intelectuais e técnicas* (EE, EC, CA e GE, salientam-se os Bancários-C e GE; e Engenheiros Técnicos - EC) e exercem a *Tempo inteiro* (100%). São sobretudo *Funcionários efectivos* (57,1%) e auferem entre 601-1500 Euros (57,1%) e trabalham em organismos preferencialmente entre 50-199 trabalhadores ou com mais de 500 trabalhadores com 28,6%) e localizadas no distrito de *Viseu* (71,4%), “(...) *costumo dizer a colegas meus que estão em pequenas empresas que é uma perda de tempo, porque não evoluem muito, não temos capacidade de ver como as coisas são feitas e bem feitas e poder evoluir e eu tenho evoluído e é aí que tenho investido o meu tempo (...)*” (ENTRV I).

Verifica-se assim que, independentemente de alterarem a posição detida ou alcançarem um novo emprego, é sobretudo o tipo de formação académica que define muitos dos percursos, mais do que a experiência profissional, sendo mesmo a área do diploma detém particular pertinência nestes percursos.

Estes dados, tendo presente Teichler (2007), permitem-nos afirmar que acesso ao mercado de trabalho, por parte destes diplomados, não se apresenta como linear²⁷⁶, face aos diplomas obtidos, situação que se enquadra na ideia defendida por Kovács (2002), que afirma que em Portugal, apesar da taxa de desemprego não denotar valores elevados, a precariedade é elevada (materializada, sobretudo, ao nível dos contratos temporários).

Assim, o acesso a bons empregos é muito reduzido, assistindo-se a uma difusão de empregos atípicos e precários, que se inserem no movimento de diversificação das formas de emprego, que, segundo Bruyère e Lemistre (2005), estão a substituir progressivamente a categoria de precariedade e de flexibilização laboral. Além do mais, aqueles que têm empregos pouco qualificados têm dificuldade, com o passar do tempo, de verem a sua situação melhorada, o que como defendem Cart e Toutin (2005), comprova a precariedade laboral vivida.

²⁷⁴ O caso paradoxal deste curso justifica-se pelo facto de dois casos, em que os indivíduos são professores, o que justifica a sua inclusão neste grupo face à mobilidade inerente ao exercício da profissão.

²⁷⁵ O caso paradoxal deste curso justifica-se pelo facto de dois casos, em que os indivíduos são professores, o que justifica a sua inclusão neste grupo face à mobilidade inerente ao exercício da profissão.

²⁷⁶ “Success was assessed in terms of the transition from higher education to the world of work, for example, the time spent and the efforts made to find desirable jobs, the methods employed in the search process, and the activities undertaken before first regular employment. We could assume that ‘smooth’ transition is the overarching criterion of success.” (Teichler, 2007: 20).

Esta realidade enquadra-se na perspectiva de Gangl (2006), que afirma que, nos países do Sul, os mais qualificados e os mais experientes, quando o emprego inicial está assegurado, têm pouca vulnerabilidade ao desemprego, reflectindo uma certa inércia que caracteriza estes mercados laborais, sobretudo no que respeita à protecção do trabalho, criando problemas à integração dos jovens e fomentando, indirectamente, a necessidade do apoio familiar.

Pode igualmente ser consequência de uma evidente fixação regional dos diplomados, dando continuidade à sua origem geográfica: “(...) a formação deste curso direcciona-nos, um bocado, para as empresas que estão aqui à volta e eu acho que isso é uma visão um bocado limitada (...) não somos capazes de criar por, nós, emprego, de sairmos e de nos sentirmos à vontade e enfrentar (...) depois acontece acabar o curso, ter aqui alguns conhecimentos e o objectivo principal será manter-se dentro da área de residência onde estava integrado (...)” (ENTRV E).

Na perspectiva de Teichler (2007), que se refere à dimensão horizontal na forma de analisar a relação entre formação académica e emprego, assente numa ligação entre campos de estudo e conhecimento (entre área de trabalho e tipo de tarefas), destacam-se, nas áreas de engenharia, EMGI/EI/EC e EE (com níveis elevados de ligação entre formação académica e emprego, apesar de condições precárias no exercício, sendo o exemplo mais visível EC, ao nível do rendimento-já referido anteriormente-e EE, com a instabilidade de colocações no ensino). Mas nem todas as áreas reflectem este movimento.

Nas áreas de engenharia destacam-se pelas dificuldades evidenciadas os cursos de EA e EM (taxa elevada de desemprego e baixos níveis de relação formação académica e emprego), nas áreas de Gestão, GCP (apesar de das altas taxas de empregabilidade) e, numa posição intermédia, GE. Nas áreas de CS e Turismo, a situação apresenta-se complexa, com níveis de desemprego elevado, salientando-se o de inserção e baixos níveis de relação formação académica/emprego para os que afirmam desempenhar uma actividade regular. Estas relações são confirmadas pelo nível de procura activa de emprego dos que afirmam exercer uma actividade regular a tempo inteiro.

Verifica-se (cf. Quadro 44 do Anexo III) que 48,3% reconhecem procurar novo emprego (EA-85,7%, EE-80% e EM-66,7%), confirmando a precariedade laboral já referida: “(...) em termos de docência procuro sempre (...) em cada ano que passa há formas de a gente contornar as dificuldades e obstáculos que tínhamos (...)” (ENTRV E); “Se eu vejo um emprego que interessa, que acho aliciante se calhar concorro para ele (...)” (ENTRV E). Porém 38,2% não procura; são, sobretudo, os que afirmam exercer funções próximas da área de formação académica: “Enquanto eu sentir evolução não posso pôr em causa a empresa onde estou e que vou senti-la durante muito tempo, acredito que sim (...) a curto prazo é evoluir e ter uma carreira nesta empresa, que é uma empresa que me proporciona isso, embora tenha outros planos tenho projectos de abrir talvez um negócio meu (...)” (ENTRV I).

Quanto às justificações destas posições, 23,4% não respondeu, 17% declaram que procuram *Emprego que corresponda à formação* (GCP-confirma ilações anteriores; EE-confirma situação alternativa da docência), 14,9% afirma que procuram *Emprego que permita um projecto de carreira* (EC-o caso de EC atesta as condições débeis vividas num trabalho, apesar do nível elevado da relação formação académica/emprego; EE e EM), 12,8% porque se encontram *Desempregados* (T-25%; EE-20%; EA e T com 14,3% confirmam dados anteriores) e finalmente 10,6% asseguram que o objectivo é encontrar um *Emprego que permita estabilidade* (CA,) e um *Emprego melhor remunerado* (EI), o que reafirma a ideia, já defendida anteriormente, que mesmo os que afirmam exercer as actividades mais qualificadas têm condições de exercício laboral longe das ideais.

Estes resultados confirmam que são os que possuem situação laboral mais débil (CS, T, EA, EE e EM) que apresentam percentagens de desemprego mais elevadas e que se apresentam mais activos na procura de emprego, o que, tendo presente Gautié (2003), confirma uma frágil relação entre formação académica e emprego ou simplesmente um descontentamento com a situação profissional vivida, não esquecendo que o fim da transição só ocorrerá após se atingir a estabilidade de emprego, assente na durabilidade do mesmo. De salientar ainda situações que elevam este movimento a níveis de disponibilidade extrema: “(...) *estou a pensar em emigrar, vou para a Inglaterra, tentar investir na área de Turismo, talvez na recepção de um Hotel (...) eu em Inglaterra não tenho conhecimentos, nem contactos e vou arriscar e espero não ter que precisar de um factor C. É uma aventura, sair de uma situação em que até estou bem, fora os recibos verdes eu estou bem e vai ser assim um salto, o reverso da moeda. Vai ser uma coisa completamente diferente, mas nesta altura acho que é o que se pode e o que se deve fazer.*” (ENTRV A).

Equacionar a emigração²⁷⁷ é particularmente significativo a este nível contextual e pode exteriorizar um desânimo/desespero face a condições laborais, pessoais e expectativas criadas pelo processo formativo: “(...) *se não há a nível regional, uma pessoa tem que começar a procurar por longe (...) Vou partir para um projecto no estrangeiro(...) tenho em mente procurar e sei que há ofertas ... fora da área, sejam elas trabalhar num aeroporto, trabalhar num hotel. A minha mãe trabalha as saladas, se não tiver outra coisa vou trabalhar para as saladas. É um trabalho honesto, mas é óbvio que eu tenho outra ambição, porque eu estudei e tenho outras expectativas. Será o que calhar.*” (ENTRV D).

Tal contexto é confirmado pelos baixos níveis de formação profissional (cf. Quadro 45 do Anexo III). Verifica-se que somente 22,5% dos diplomados asseguram ter recebido formação profissional no trabalho (GCP, EMGI e CA): “(...) *desde que lá estou tive 4 ou 5; algumas formações mais pequenas a nível interno (...) depois já tive certificações/formações externas,*

²⁷⁷ Esta disponibilidade para a emigração reflecte situação laboral vivida por alguns, que no caso estavam empregados (Recepcionista CS; Formadora - T) e um nível de descontentamento evidente.

certificações da Microsoft, outras dadas pelo GALILEU e um curso integrado de inglês.” (ENTRV I).

Verifica-se, contudo, que estes casos não exteriorizam uma especialização formativa; é mais de carácter geral e de adaptação ao trabalho (Atendimento ao cliente; Inglês) e por vezes em área díspares da formação inicial (Ex: Técnico de vendas-CA; Costureira-EM). Genericamente, existe pouco investimento por parte das entidades empregadoras na profissional dos diplomados²⁷⁸, permitindo questionar a qualidade do trabalho exercido e dando força a indicadores anteriores onde é evidente a frágil relação entre formação académica obtida e emprego exercido por parte dos muitos destes diplomados.

Essa situação é ainda reafirmada, (cf. quadro 46, in: Anexos III), pela fraca mobilidade profissional (78,3% somente exerceram até ao momento um emprego), que poderá ser reflexo do próprio mercado de trabalho ou incapacidade de alterar situação detida, eventualmente consequência da origem social, comprovada pelos elevados índices de aceitação da primeira oportunidade de emprego. Dos que acederam ao primeiro emprego, 72,2% mantêm-no, sendo que os restantes saíram sobretudo por *Iniciativa própria* (42,9%-saliente-se CS e EC) ou por *Cessação de contrato a termo* (35,7%-salientando-se EE e GE), contudo destes 75% referem ter *Acedido de imediato a novo emprego*²⁷⁹, o que explica o facto de não terem recorrido ao subsídio de desemprego. Quanto ao período de permanência no primeiro emprego, os resultados asseguram que ele foi mantido até 12 meses (27,8%).

Os factos confirmam as dificuldades já referidas e são comprovados pelo indicador *Ordenados em atraso* (7,1%) o que aponta para que a precariedade é mais evidente em termos de rendimento e contrato (contratos a termo certo, principalmente, mas também situações de recibo verde, sem contrato e na situação de estagiário) de que, por vezes, ao nível do tipo de profissão exercida. Mesmo os que detêm posições mais coerentes com a formação académica, denotam instabilidade, destacando-se novamente o curso de EC, a que se junta aos já visíveis T, CS e EA²⁸⁰ como as formações que mostram mais dificuldades ao nível do primeiro emprego).

²⁷⁸ “However, the Portuguese (...) employees in higher positions have relatively more job autonomy, which allows them to apply their ideas at work and thus to try out different ways of performing tasks in order to find the best work methods and to develop their work further. They generally also have better opportunities to receive work-related training; not only do they receive offers of more training but, as experts, they also are in a position to assess and articulate their developmental needs and to pursue them. The Portuguese report mentions the possibility to use creativity at work: women in the respective samples seemed to have fewer opportunities in these respects than men. This gender perspective does not necessarily become evident in the analysis of the current survey results, where the extent of autonomy (for example, whether it concerns smaller-scale or more strategic tasks) does not show.” (Sutela et al, 2007: 74).

²⁷⁹ Engenheiro Civil, Professor, Recepcionista, Ajudante de farmácia, Caixa de banco, Empregado administrativo.

²⁸⁰ CS-2 Jornalistas, um Operador de supermercado, um Operador de comunicações e um Recepcionista; T-um Formador, um Ajudante de farmácia e um Caixa de banco; EA-um Operador de comunicações, mais uma não resposta; EC-dois Engenheiros técnicos civis; EE-um Professor; GE-um Empregado administrativo.

Tendo presente Béduwé (2004), Gonçalves, Parente e Veloso (2006) ou Gonçalves (coord.) (2009) que apontam as áreas científicas mais expostas ao desemprego²⁸¹, interessa-nos explorar os efectivos índices de empregabilidade exteriorizada pelos diplomados, a nível da Formação Geral (letras, línguas, ciências humanas, direito, serviços).

Quadro 6.11 - Desemprego por curso (%)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-----|------|------|----|------|------|----|------|------|-------|
| Desemprego de inserção | 25 | 30 | | 28,6 | 41,7 | | | 25 | | | 22,4 | 25 |
| Desemprego após o primeiro emprego regular | 27,8 | 16,7 | 0 | 33,3 | 33,3 | 0 | 37,5 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 23,8 |
| Desemprego actual | 12,5 | | | | 20 | | | | | | | 4,7 |
| <i>N</i> | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Verifica-se assim, na continuidade do cenário traçado anteriormente, ao nível do exercício laboral, que 25% de desemprego de inserção-EA, GE, EE e CS, 23,8% após o primeiro emprego regular-EC, T, EA e EE e 4,7% actualmente-EA e CS, situação tanto mais grave quando recordamos Bruyère e Lemistre (2005), que demonstram que as inserções mais longas (tempo de acesso ao primeiro emprego, número de meses desempregado) conduzem, menos frequentemente, a um emprego adequado.

Quadro 6.12 - Cursos do ISPV com maior número de diplomados desempregados inscritos em 2007 no Centro de Emprego por ano lectivo

| CURSOS | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 |
|----------------------------------|---------|---------|---------|
| Diplomados de Eng. Ambiente | 31 | 37 | 29 |
| Inscritos no C. E. | 26 | 13 | 21 |
| Diplomados de Gestão de Empresas | 41 | 28 | 33 |
| Inscritos no C. E. | 41 | 33 | 20 |
| Diplomados de Comunicação Social | 44 | 46 | 42 |
| Inscritos no C. E. | 30 | 38 | 43 |
| Índice de sucesso ²⁸² | 55% | 50,6% | 59% |
| Total de Diplomados (N) | 902 | 840 | 852 |

Fonte: OCES (2007); GPEARI (2007)

O quadro 6.12 evidencia dois aspectos fundamentais: que a problemática aqui tratada só recentemente é alvo de preocupação e representatividade evidente das autoridades estatais

²⁸¹ “A evolução do desemprego dos diplomados do Ensino Superior reflecte (...) um aumento progressivo do número de desempregados (...) Contudo, é de salientar que o grupo de desempregados com habilitações superiores é pouco representativo na estrutura global do desemprego ao longo destes anos (...) Os desempregados com um nível de habilitação superior são relativamente jovens, tendo maioritariamente entre 25 e 34 anos (...) A maioria destes diplomados desempregados (77.6%) encontra-se à procura do primeiro emprego.” (Gonçalves, Veloso e Parente, 2006: 108).

²⁸² Segundo GPEARI (2007), o índice de sucesso escolar adopta o conceito de «survival rate» da OCDE e corresponde à proporção de diplomados no ensino superior num determinado curso/grau em relação aos inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, desse curso, (sendo “n” o número de anos de estudo requeridos para se completar esse curso/grau). Quanto mais próximo estiver o resultado de 1, maior é, em princípio, a eficácia do sistema, na medida em que ocorrem menos “perdas” no percurso escolar.

(somente existem dados a partir do ano lectivo de 2002/2003) e os seus dados trazem maior profundidade analítica aos resultados obtidos no quadro anterior.

Estes dados estatais apontam para que os diplomados de GE, CS e EA apresentam dificuldades em aceder ao primeiro emprego e que a inscrição no centro de emprego continua a representar uma das estratégias mais utilizadas no acesso ao emprego, permitindo paralelamente questionar a pertinência da origem social neste processo.

Saliente-se que no final de 2007²⁸³, EA possui 27 inscritos, CS-41 e GE-40; em Junho de 2008 GE tem 24 inscritos, EA-21, não surgindo CS; em Junho de 2009, EA apresenta 21 inscritos, não surgindo referenciada qualquer um das outras duas formações académicas, de acordo com os números do GPERI (2007; 2008; 2010). Esta situação pode ser explicada pelo facto de, a partir de 2007, este tipo de análise estatal só incluir os cursos com mais de 60 diplomados por ano e por formação académica, quando antes desta data, o valor mínimo era de 20 diplomados. Isto implica que se possa questionar se estas formações não continuam, ainda hoje, a denotar estas dificuldades. De salientar que dos três cursos aqui representados devemos salientar o de CS que apresenta valores ascendentes, contrariamente a GE que apresenta um sentido contrário, de redução de inscritos no centro de emprego, embora esta tendência possa ser o reflexo da diminuição do número de diplomados durante este período.

Esta realidade possui, paralelamente, consequências a nível pessoal na vida dos indivíduos, comprovada pelo facto de 68,4%²⁸⁴ dos diplomados residirem ainda com os progenitores²⁸⁵, o que se compreende, pelas origens sociais e pela tendência já verificada em Teichler (2007) e Martins; Mauritti e Costa, (2005). Enquadrando-se na perspectiva de Iannelli e Soro-Bonmati (2006) sobre o Modelo Mediterrânico da Juventude (caracterizado por trajectórias escolares longas, dificuldades ao nível do primeiro emprego.

Os jovens vivem com os pais, mesmo com emprego, e só saem quando casam, diminuindo a percentagem dos jovens a viver sozinhos ou em co-habitação). Comprova igualmente, tendo presente Gallie e Paugam (2000), o modelo de protecção continental, onde a família ocupa um papel central no acesso ao emprego, compensando a falta de apoio estatal aos jovens e surgindo como um suporte de protecção face ao desemprego.

Importa referir, contudo, que a pouca representatividade numérica dos cursos de EI e CA impediu que os resultados alcançados apresentassem uma maior representatividade analítica, já

²⁸³ Estes dados incluem sempre valores relativos aos diplomados nos últimos três anos lectivos anteriores à data a que se referem.

²⁸⁴ Confirma-se esta situação: dos que afirmam não ter acedido ao primeiro emprego, 68,4% dos jovens entre os 23-30 anos afirmam viver ainda com progenitores.

²⁸⁵ “(...) os jovens estudantes tendem a prolongar a situação de solteiros, conjugada com a permanência em casa dos pais, por mais alguns anos, mesmo quando iniciaram uma experiência profissional (...) Com efeito, apenas no segmento dos mais velhos (com 28 e mais anos) é claramente maioritária a situação de residência independente (...) Nos grupos etários que vão até aos 27 anos mantém-se a situação de solteiro como a amplamente dominante (...) A partir dos 28 anos, o escalão dos mais velhos, a vida conjugal tem um peso maioritário (...)” (Martins; Mauritti e Costa, 2005: 27-32).

que foram os diplomados destas áreas científicas que apresentaram transições para o trabalho mais fluidas e com condições de exercício laboral favoráveis.

Perante estes resultados, foi possível traçar as trajectórias profissionais que iremos identificar e analisar de seguida

4.1 - TRAJECTÓRIAS PROFISSIONAIS

No caso da análise factorial de correspondências múltiplas, as tipologias têm como base o dendrograma e descrição da partição em classes/grupos-apresentação gráfica em forma de dendrograma ou “corte” da árvore que define o número de classes obtidas. Na sua base encontram-se todos os indivíduos e, no topo, a agregação completa dos mesmos (Veloso, 2004). Através da visualização das diferentes partições, e de acordo com os objectivos da pesquisa, optou-se pelo agrupamento mais adequado. Esta metodologia foi comum a todas as análises AFCM apresentadas a partir daqui. As variáveis escolhidas²⁸⁶ diferenciam-se em termos do seu estatuto explicativo e da sua contribuição para a constituição dos grupos ou classes: as variáveis activas são centrais para a definição da estrutura de relações de semelhança no seio das classes e, conseqüentemente, de diferenciação das mesmas entre si; as variáveis ilustrativas, são as que, não possuindo um papel diferenciador, caracterizam paralelamente os grupos²⁸⁷.

Perante os dados anteriores, importa, face aos resultados alcançados, fazer um esforço de sistematização que permita a formulação de classes representativas destes movimentos, atendendo às variáveis em análise e procurando verificar-se as trajectórias profissionais iniciais²⁸⁸.

A análise SPAD veio não somente confirmar tendências já verificadas, mas também ordenar em classes, permitindo, de uma forma mais efectiva, circunscrevê-las e caracterizá-las de forma objectiva. Podemos agrupá-las em três grandes grupos²⁸⁹:

²⁸⁶ Quadros 1 a 4, in: Anexos IV sistematizam a informação seleccionada das questões integrantes do inquérito por questionário on-line para efeitos de tipificação das trajectórias profissionais de acordo com a aplicação associada da AFCM e da AC.

²⁸⁷ Para além das variáveis referidas, há um conjunto de outras, também de caracterização do percurso profissional, que não foram consideradas, de modo a contornar a excessiva diferenciação e heterogeneidade que as mesmas introduziriam na análise, dificultando a classificação das trajectórias. Referimo-nos, em particular, às questões relativas à formação profissional realizada, à classificação/média final da licenciatura e aos sectores de actividade de exercício profissional, que, contudo, não foram negligenciados ao nível da análise descritiva simples, em SPSS.

²⁸⁸ Atendendo, em particular, à natureza do vínculo contratual, a análise realizada permitiu-nos definir dois tipos centrais de trajectórias profissionais: as trajectórias profissionais precárias e as trajectórias profissionais não precárias.

²⁸⁹ De destacar, ainda, a Classe 4 com uma representatividade de 30,6%. É constituída por dois grupos distintos, (esta concentração de duas populações na mesma classe é explicada pela estrutura do inquérito): os que não acederam ao primeiro emprego (já que 55,8% afirma estar *À procura do primeiro emprego*), constituindo o que apelidamos de *Suspensas* e que representam efectivamente o fluxo de desemprego de inserção; além desta população, verifica-se a presença, nesta classe, dos trabalhadores-estudantes que não viram alterada a situação laboral detida no seu último ano de formação académica, evidenciando um imobilismo profissional e, pelo menos até ao momento, uma não rentabilização do seu

Quadro 6.13 - Tipo de trajetórias profissionais

| Classe | Características da classe |
|--|--|
| <p>A Classe 1 (40,5%), <i>Trajetórias Funcionais</i></p> | <p>É constituída pelos diplomados que eram estudantes a tempo inteiro (93,3%, sendo que os restantes 6,7% executavam actividades ocasionais). Acederam na sua totalidade ao primeiro emprego regular, que mantêm em 97,7% dos casos. 62,2% afirmam ter demorado entre um a seis meses a aceder ao emprego e somente 20% entre sete a doze meses.</p> <p>Quanto à sua caracterização profissional, verifica-se que 84,4% trabalham por conta de outrem, 13,3% são trabalhadores independentes, 53,3% possuem contrato a termo certo e 13,3% afirmam ser funcionários efectivos (no mercado público). No que respeita ao rendimento, 35,5% afirmam receber entre 401-600 Euros e 26,6% entre 601-800 Euros. Estes dados denotam uma diversidade ao nível dos contratos e rendimentos baixos, apesar de, relativamente à profissão exercida, se verificar que 51,1% são Especialista das profissões intelectuais e técnicas e 24,4% do Pessoal Administrativo²⁹⁰. Estes dados não distinguem áreas científicas, apresentando uma diversidade evidente; de salientar, somente, a representatividade de 11,1% do curso de Gestão Comercial e da Produção.</p> <p>No que respeita à caracterização da entidade empregadora, 55,5% situa-se em Viseu e 13,3% em Aveiro, o que confirma a concentração dos diplomados preferencialmente na região: 77,7% trabalham em empresas privadas, sendo que 26,6% o faz em Indústrias Transformadoras, 22,2% no ramo dos Intermediários (prestação de serviços) e 11,1% em Serviços Públicos e Privados. São entidades que em termos de dimensão em 20% dos casos possuem mais de 500 trabalhadores, o que levanta a questão das práticas de gestão da inserção dos jovens sob formas precárias de emprego como defende Lochet (1997). Esta ideia é confirmada pelo facto de 53,3% afirmarem procurar activamente emprego, o que comprova as condições de trabalho já referenciadas (limitações evidentes a nível contratual e de rendimento), reforçando a ideia da instrumentalização do emprego e de um acesso possível ao mercado laboral, levantando novamente a questão da origem social que pode ter potenciado a necessidade de acessos rápidos, na zona geográfica de origem e exteriorizando condições laborais débeis, o que consequentemente explica a procura de um novo emprego.</p> |
| <p>Classe 2 (12,61%), <i>Trajetórias Evolutivas</i></p> | <p>É constituída pelos trabalhadores estudantes que efectivamente mudaram de emprego e pelos que mantiveram o emprego mas alteraram a situação de exercício laboral, que abarcam, sobretudo, duas áreas económicas: a do comércio e dos serviços (principalmente a nível bancário).</p> <p>Verifica-se, assim, que a sua totalidade possuía um emprego regular antes de terminar a sua formação académica; 42,8% asseguram já ter exercido dois empregos e nunca terem estado desempregados, denotando maior experiência profissional; a maioria (85,7%) exerce por conta de outrem e são, sobretudo, Especialistas das profissões intelectuais e técnicas (42,8%), Vendedores sem contrato (35,7%) e Pessoal dos serviços (28,5%).</p> <p>À data do inquérito, Maio de 2008, 71,3% possuem um novo emprego, sendo que 50% a ele acedeu, em 2007, comprovando o que já tinha sido referido - que</p> |

novo estatuto académico - *Híbridas*. De destacar ainda a Classe 5 (1,8%) que apelidámos de *Precárias*. São constituídas por *Desempregados-após primeiro emprego de curta duração; Tempo de permanência no primeiro emprego: 3-6 meses-100%*.

²⁹⁰ A nível profissional, o acesso ao primeiro emprego não se revelou problemático, porque 51,1% afirma exercer funções de Especialistas de Profissões Intelectuais e Técnicas. Mas, em termos de condições laborais assiste-se a uma precariedade contratual e de rendimentos, o que nos leva a questionar se existe, neste caso, uma efectiva desvalorização do trabalho qualificado, uma queda do estatuto de diplomado (tendo presente que o primeiro emprego potencia a trajetória profissional), ou somente o reflexo do efeito de entrada.

| | |
|---|--|
| | <p>o diploma poderá ter proporcionado, a estes diplomados uma melhoria da sua situação profissional, pois 28,5% mantêm o emprego, mas alteram a sua situação laboral. Esta questão é confirmada quando se verifica que 64,2% (o que representa acréscimo de 22,5%) são Especialistas das profissões intelectuais e técnicas e 21,4% Pessoal dos Serviços (Técnico de vendas, Caixa de banco). Ao nível das condições laborais verifica-se que 50% auferem entre 801 e 1500 Euros; trabalham maioritariamente no Distrito de Viseu (50%), em entidades empregadoras com mais de 500 trabalhadores (28,5%) e, sobretudo, no ramo de actividade dos Serviços públicos e privados (21,4%). Como a maioria (71,4%) declaram não procurar emprego, podemos comprovar a existência de um efectivo projecto de carreira neste movimento, equacionando-se simultaneamente a questão da integração profissional.</p> <p>Esta classe mostra que o diploma revela situações de indivíduos que já exercem uma profissão regular antes de terminarem as suas formações superior e possuem uma efectiva experiência profissional, quer ao nível dos que mantiveram o emprego quer nos casos de alteração efectiva de emprego, permitindo-nos equacionar a consolidação e/ou desenvolvimento de carreiras profissionais.</p> |
| <p>Classe 3 (14,41%), <i>Trajectórias Instáveis</i></p> | <p>É constituída na sua totalidade por estudantes a tempo inteiro, dos quais 68,75% demoraram entre um a seis meses a aceder ao primeiro emprego regular. Isto implica que o problema não foi efectivamente o acesso ao emprego, mas sim a que tipo de emprego e a instabilidade laboral vivida.</p> <p>Assim, refira-se que 25% são Estagiários, trabalham sobretudo por conta de outrem (81,2%), a tempo inteiro (93,7%), em empresas privadas (75%). 18,75% são Jornalistas, com Rendimento entre 801-1500 Euros (50%), localizados em Viseu (68,7%). Contudo, 37,5% deixam o primeiro emprego por iniciativa própria; destes, 37,5% permaneceu aí entre 7-12 meses e 31,2% entre 3-6 meses. 43,7% atestam ter exercido dois empregos, apesar de 50% declararem nunca ter estado efectivamente desempregado e 31,2% afirmarem que somente uma vez se encontraram nesta situação.</p> <p>À data do inquérito, Maio de 2008, 18,7% encontram-se desempregados e 56,2% possuem um novo emprego. 37,5% acederam a este emprego em 2007 e 25% em 2008. 87,5% trabalham por conta de outrem, sobretudo no Distrito de Viseu (62,5%), 62,5% são Especialistas das profissões intelectuais e técnicas, 18,7% Trabalhadores não qualificados, com rendimentos entre os 601-800 Euros (37,5%) e os 801-1500 Euros (56,2%). Exercem nas áreas de Comunicação e informação e Construção e Obras Públicas, ambas com 18,7%. No que respeita à dimensão da entidade empregadora, 18,7% possuem entre 1-4 trabalhadores, valor que se repete para empresas entre 10-49 trabalhadores, quanto ao vínculo 62,5% são trabalhadores independentes.</p> |

Estes dados confirmam duas populações distintas: os diplomados de CS (instabilidade e precariedade evidentes) e de EC (instabilidade nas profissões na área e rendimento mais elevados, mas precariedade contratual), mais visível ao nível da profissão exercida do que nas condições laborais, comprovando que também as formações das áreas de engenharia denotam dificuldade, sobretudo no exercício do primeiro emprego regular.

Estas trajectórias confirmam o já referido - que o diploma só foi efectivamente rentabilizado pelos que detinham um emprego regular antes de terminar a sua formação académica. Verifica-se que, ao nível do primeiro emprego, as dificuldades de acesso não são significativas, mas a

precariedade laboral a este nível é evidente. Não podemos, contudo, deixar de equacionar a pertinência do contexto geográfico regional e o enquadramento temporal para a explicitação destas tendências, equacionando a rigidez do mercado laboral. A experiência e a idade continuam a ser muito importantes no mercado laboral, sobretudo a nível da natureza dos contratos e rendimentos.

Tendo presente esta realidade, seria particularmente importante analisar os índices de satisfação laboral dos diplomados e sobretudo verificar até que ponto seria possível aprofundar a questão dos conteúdos de trabalho, de forma a analisar um possível movimento de sobre-educação que os dados anteriores indiciam, sobretudo por parte dos que acederam ao primeiro emprego. Não esqueçamos que, simultaneamente, a flexibilidade origina o provisório, o incerto, mas revela-se importante para fazer face ao imprevisto, como refere Rebelo (2004). Ruesga (2004), por seu lado, refere que as empresas europeias pretendem, progressivamente, formas de organização de trabalho mais flexíveis, com a consequência directa da perda de qualidade dos empregos, sobretudo ao nível da sua estabilidade, verificando-se, com a evolução do auto-emprego, esta progressiva flexibilização das relações laborais. Tais serão equacionadas no ponto seguinte.

5 - PROFISSÕES E SATISFAÇÃO LABORAL

5.1 - SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Resta-nos verificar se poderíamos face à realidade e aos índices de satisfação laboral dos diplomados falar em integração profissional, tendo presente que a mesma implica para Paugam (2000) um efectivo reconhecimento, sobretudo, ao nível da sua capacidade de produção e do efectivo reconhecimento dos direitos laborais e sociais (reconhecimento material/simbólico do trabalho e da protecção social), que o emprego exercido não seja aleatório, que possua uma certa duração e que permita ao assalariado planear o futuro, este movimento que conjuga satisfação no trabalho e estabilidade de emprego pode ser qualificado como de integração assegurada²⁹¹. Importa assim verificar se os diplomados²⁹² se encontravam satisfeitos quanto às condições laborais de que usufruíam, procurando verificar até que ponto as trajectórias profissionais evidenciadas influenciavam o nível da satisfação face ao trabalho.

²⁹¹ Para Paugam (2000), a integração assegurada assenta numa dupla segurança a nível laboral, como são o reconhecimento material/simbólico do trabalho e da protecção social e boas condições de trabalho exteriorizadas pelo nível de satisfação no trabalho; emprego não aleatório, duração mínima e planificação do futuro, constituindo o tipo ideal de integração profissional.

²⁹² “Education may have both a positive and a negative effect on job satisfaction. It may have a positive indirect effect on job satisfaction because more highly educated people are able to find more rewarding jobs and therefore derive more satisfaction with their work.” (Ganzach, 2003: 97).

Quadro 6.14 - Satisfação no trabalho por curso (%)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---------------------------------|----|------|-----|------|------|------|------|----|------|------|----|-------|
| Muito satisfeito | 8 | 18,2 | 20 | 7,1 | 0 | 16,7 | 12,5 | 0 | 0 | 50 | 25 | 11,2 |
| Razoavelmente satisfeito | 40 | 45,5 | 40 | 57,1 | 66,7 | 50 | 25 | 20 | 0 | 50 | 75 | 43,8 |
| Nem satisfeito Nem insatisfeito | 24 | 18,2 | 20 | 21,4 | 16,7 | 33,3 | 62,5 | 40 | 33,3 | 0 | 0 | 25,8 |
| Razoavelmente insatisfeito | 8 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 5,6 |
| Muito insatisfeito | 16 | 9,1 | 20 | 7,1 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 10,1 |
| NR | 4 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 3,4 |
| N | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Verifica-se que os diplomados adoptam posições de satisfação moderada, na linha das baixas expectativas já evidenciadas pelos finalistas no seu último ano de formação académica. Assim, de uma forma geral, 43,8% encontram-se *Razoavelmente satisfeitos* (CA, EA e T), 25,8% *Nem satisfeitos/nem insatisfeitos* (EC, EE, EM, EI), 10,1% *Muito insatisfeitos* (GCP, EM, CS), 5,6% *Razoavelmente insatisfeitos* (CS, EE) e contrariamente 11,2% (CA e EMGI) revelam-se *Muito satisfeitos*. Estes dados possuem um paralelismo evidente com as condições laborais exteriorizadas no capítulo anterior, até porque são os cursos que evidenciam maiores dificuldades a este nível que se declaram, obviamente, mais insatisfeitos com a sua situação profissional.

Quadro 6.15 - Satisfação face às condições de trabalho por curso (%)

| | Nº de ordem | CS | G E | G CP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMG I | CA | Total |
|-------------------------------------|-------------|------|-----|------|------|------|------|------|----|-----|-------|------|-------|
| Recursos e condições de trabalho | 1 | 16,7 | 30 | 40 | 14,3 | | 50 | 12,5 | | | 50 | | 18,6 |
| | 2 | 54,2 | 30 | 20 | 57,1 | 66,7 | 33,3 | 25 | 80 | 50 | 50 | 100 | 50 |
| | 3 | 12,5 | 30 | | 14,3 | 16,7 | 16,7 | 37,5 | 20 | | | | 16,3 |
| | 4 | 16,7 | 10 | 20 | 14,3 | 16,7 | | 12,5 | | 50 | | | 12,8 |
| | 5 | | | 20 | | | | 12,5 | | | | | |
| Salário | 1 | 4,2 | 10 | 40 | 7,1 | | 16,7 | 12,5 | | | 50 | | 9,3 |
| | 2 | 50 | 30 | 20 | 50,0 | 50,0 | 16,7 | 37,5 | 40 | 100 | | 50 | 41,9 |
| | 3 | 20,8 | 40 | 20 | | 16,7 | 33,3 | 25 | 20 | | 50 | 50 | 22,1 |
| | 4 | 16,7 | 10 | | 21,4 | 33,3 | 33,3 | | 40 | | | | 16,3 |
| | 5 | 8,3 | 10 | 20 | 21,4 | | | 25 | | | | | 10,5 |
| Horário de trabalho | 1 | 12,5 | 10 | | 38,5 | | 33,3 | 14,3 | | | 100 | | 16,9 |
| | 2 | 37,5 | 70 | 75 | 7,7 | 66,7 | 33,3 | 57,1 | 80 | 50 | | 50 | 44,6 |
| | 3 | 29,2 | 10 | 25 | 23,1 | 33,3 | 33,3 | 14,3 | | 50 | | 25 | 22,9 |
| | 4 | 20,8 | 10 | | 23,1 | | | 14,3 | 20 | | | 25 | 14,5 |
| | 5 | | | | 7,7 | | | | | | | | 1,2 |
| Tipo de contrato | 1 | 12,5 | 20 | 60 | 21,4 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 20 | | | 33,3 | 18,8 |
| | 2 | 50 | 10 | 20 | 21,4 | 33,3 | 16,7 | 37,5 | 40 | 50 | | | 30,6 |
| | 3 | 25 | 30 | 20 | 35,7 | 16,7 | 50,0 | 50,0 | 20 | 50 | 100 | 33,3 | 32,9 |
| | 4 | 8,3 | 20 | | 14,3 | 16,7 | 16,7 | | 20 | | | 33,3 | 11,8 |
| | 5 | 4,2 | 20 | | 7,1 | 16,7 | | | | | | | 5,9 |
| Localização da entidade empregadora | 1 | 25 | 20 | 20 | 42,9 | | 33,3 | 25 | | | 100 | | 24,7 |
| | 2 | 54,2 | 50 | 40 | 35,7 | 66,7 | 50,0 | 75 | 20 | 50 | | 33,3 | 48,2 |
| | 3 | 16,7 | 20 | 20 | 14,3 | 33,3 | | | 20 | 50 | | 66,7 | 17,6 |
| | 4 | | | | | | 16,7 | | 60 | | | | 4,7 |
| | 5 | 4,2 | 10 | 20 | 7,1 | | | | | | | | 4,7 |
| Funções exercidas | 1 | 8,3 | 10 | 40 | 35,7 | | 16,7 | | | | 50 | 50 | 16,5 |
| | 2 | 70,8 | 60 | 40 | 42,9 | 80 | 66,7 | 50 | 80 | 50 | 5 | 50 | 60 |
| | 3 | 12,5 | 10 | | 7,1 | | 16,7 | 37,5 | 20 | 50 | | | 12,9 |
| | 4 | 8,3 | 20 | | 14,3 | 20 | | 12,5 | | | | | 9,4 |
| | 5 | | | 20 | | | | | | | | | 1,2 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|------|----|----|------|------|------|------|----|-----|-----|------|------|
| Tarefas realizadas | 1 | 8,7 | 10 | 40 | 35,7 | | 33,3 | | 20 | | 50 | 50 | 18,8 |
| | 2 | 69,6 | 60 | 40 | 42,9 | 83,3 | 50 | 62,5 | 40 | 50 | 50 | 50 | 57,6 |
| | 3 | 13 | 10 | | 7,1 | | 16,7 | 25 | 40 | 50 | | | 12,9 |
| | 4 | 8,7 | 20 | | 14,3 | | | 12,5 | | | | | 8,2 |
| | 5 | | | 20 | | 16,7 | | | | | | | 2,4 |
| Posição hierárquica ocupada | 1 | 12,5 | | 60 | 14,3 | | 16,7 | | | | | 33,3 | 11,8 |
| | 2 | 50, | 60 | 20 | 50,0 | 83,3 | 50,0 | 37,5 | 60 | 100 | 100 | 66,7 | 54,1 |
| | 3 | 29,2 | 10 | | 28,6 | | 33,3 | 50 | 20 | | | | 22,4 |
| | 4 | 4,2 | 10 | | 7,1 | | | 12,5 | 20 | | | | 5,9 |
| | 5 | 4,2 | 20 | 20 | | 16,7 | | | | | | | 5,9 |
| Responsabilidade detida | 1 | 8,3 | | 60 | 14,3 | | 16,7 | | | | | 25,0 | 10,5 |
| | 2 | 58,3 | 60 | 20 | 50,0 | 83,3 | 50 | 37,5 | 60 | 100 | 100 | 75,0 | 57 |
| | 3 | 29,2 | 10 | | 28,6 | | 33,3 | 50 | 20 | | | | 22,1 |
| | 4 | 4,2 | 10 | | 7,1 | | | 12,5 | 20 | | | | 5,8 |
| | 5 | | 20 | 20 | | 16,7 | | | | | | | 4,7 |
| Grau de autonomia | 1 | 20,8 | 30 | 60 | 35,7 | | 16,7 | | | | 50 | 50 | 23,3 |
| | 2 | 62,5 | 40 | | 42,9 | 83,3 | 66,7 | 25 | 80 | | 50 | 50 | 50 |
| | 3 | 8,3 | | 20 | 7,1 | | 16,7 | 50 | 20 | 50 | | | 12,8 |
| | 4 | 4,2 | 20 | 20 | | | | | | 50 | | | 5,8 |
| | 5 | 4,2 | 10 | | 14,3 | 16,7 | | 25 | | | | | 8,1 |
| Possibilidade de inovar/criar | 1 | 33,3 | 20 | 40 | 14,3 | | 16,7 | | | | 50 | 25 | 19,8 |
| | 2 | 29,2 | 20 | 20 | 57,1 | 66,7 | 33,3 | 12,5 | 80 | | 50 | 50 | 37,2 |
| | 3 | 29,2 | 20 | | 7,1 | 16,7 | 33,3 | 37,5 | 20 | 50 | | 25 | 22,1 |
| | 4 | 4,2 | 30 | 20 | 14,3 | | 16,7 | 37,5 | | 50 | | | 14 |
| | 5 | 4,2 | 10 | 20 | 7,1 | 16,7 | | 12,5 | | | | | 7 |
| Aproveitamento das capacidades profissionais | 1 | 4,2 | 30 | 40 | 14,3 | | 33,3 | | 20 | | 50 | 25 | 15,1 |
| | 2 | 54,2 | 20 | 20 | 28,6 | 66,7 | 33,3 | 25 | 60 | 50 | 50 | 75 | 41,9 |
| | 3 | 25,0 | 30 | | 42,9 | 16,7 | 33,3 | 50 | 20 | | | | 26,7 |
| | 4 | 12,5 | | 20 | 7,1 | | | 12,5 | | 50 | | | 8,1 |
| | 5 | 4,2 | 20 | 20 | 7,1 | 16,7 | | 12,5 | | | | | 8,1 |
| Aproveitamento das capacidades pessoais | 1 | 8,3 | 30 | 40 | 14,3 | | 33,3 | | 20 | | 50 | 25 | 16,3 |
| | 2 | 66,7 | 20 | 20 | 35,7 | 66,7 | 16,7 | 25 | 60 | 50 | 50 | 75 | 45,3 |
| | 3 | 20,8 | 40 | 20 | 28,6 | 16,7 | 33,3 | 50 | 20 | | | | 25,6 |
| | 4 | | | | 14,3 | | 16,7 | 12,5 | | 50 | | | 5,8 |
| | 5 | 4,2 | 10 | 20 | 7,1 | 16,7 | | 12,5 | | | | | 7 |
| Possibilidade de evolução na carreira | 1 | 12,5 | 10 | 60 | 28,6 | | 33,3 | | | | | | 15,1 |
| | 2 | 33,3 | 50 | | 21,4 | 50 | 16,7 | 25 | 20 | | 100 | 100 | 33,7 |
| | 3 | 37,5 | | | 28,6 | 33,3 | | 25 | 20 | 50 | | | 22,1 |
| | 4 | 16,7 | 20 | 20 | 21,4 | | 33,3 | 25 | 60 | 50 | | | 20,9 |
| | 5 | | 20 | 20 | | 16,7 | 16,7 | 25 | | | | | 8,1 |
| Reconhecimento no trabalho | 1 | 16,7 | 20 | 20 | 21,4 | | 33,3 | 12,5 | | | 50 | 25 | 17,4 |
| | 2 | 54,2 | 40 | 20 | 35,7 | 50 | 33,3 | 12,5 | 60 | | | 50 | 39,5 |
| | 3 | 20,8 | 20 | 40 | 28,6 | 16,7 | | 25 | | 50 | 50 | 25 | 22,1 |
| | 4 | 4,2 | 10 | | 14,3 | 16,7 | 16,7 | 25 | 40 | 50 | | | 12,8 |
| | 5 | 4,2 | 10 | 20 | | 16,7 | 16,7 | 25,0 | | | | | 8,1 |
| Ambiente de trabalho | 1 | 37,5 | 20 | 40 | 28,6 | | 50 | 12,5 | | | 50 | | 25,6 |
| | 2 | 50,0 | 20 | | 28,6 | 66,7 | 33,3 | 50 | 80 | 50 | 50 | 50 | 41,9 |
| | 3 | 8,3 | 40 | 60 | 28,6 | | 16,7 | 25 | 20 | | | 50 | 22,1 |
| | 4 | | 20 | | 14,3 | 16,7 | | 12,5 | | | | | 7,0 |
| | 5 | 4,2 | | | | 16,7 | | | | 50 | | | 3,5 |
| Nível tecnológico da empresa/organismo empregador | 1 | 26,1 | 30 | 20 | 14,3 | | 33,3 | | | | 50 | 25 | 18,8 |
| | 2 | 52,2 | 20 | 40 | 50,0 | 66,7 | 33,3 | 12,5 | 60 | | 50 | 75 | 43,5 |
| | 3 | 17,4 | 30 | 20 | 14,3 | 33,3 | 16,7 | 37,5 | 20 | 100 | | | 22,4 |
| | 4 | 4,3 | 20 | | 21,4 | | 16,7 | 50 | 20 | | | | 14,1 |
| | 5 | | | 20 | | | | | | | | | 1,2 |
| Futuro da Empresa | 1 | 30,4 | 30 | 20 | 21,4 | | 50 | | | | | 25 | 21,2 |
| | 2 | 43,5 | 40 | 40 | 42,9 | 66,7 | 16,7 | 25 | 40 | 50 | | 75 | 41,2 |
| | 3 | 17,4 | 10 | 20 | 21,4 | 33,3 | 33,3 | 12,5 | 60 | 50 | 100 | | 23,5 |
| | 4 | 8,7 | 20 | 20 | 14,3 | | | 50 | | | | | 12,9 |
| | 5 | | | | | | | 12,5 | | | | | 1,2 |
| Formação profissional recebida | 1 | 17,4 | 20 | | 14,3 | 16,7 | 33,3 | | | | | 25 | 14,1 |
| | 2 | 34,8 | 40 | 40 | 28,6 | 50 | 16,7 | 25 | 40 | | 100 | 75 | 36,5 |
| | 3 | 39,1 | 20 | 20 | 42,9 | | 33,3 | 62,5 | 40 | 50 | | | 32,9 |
| | 4 | 4,3 | 10 | 20 | | 33,3 | 16,7 | 12,5 | 20 | 50 | | | 10,6 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------|----|----|------|------|------|----|----|----|----|----|------|
| | 5 | 4,3 | 10 | 20 | 14,3 | | | | | | | | 5,9 |
| Aproveitamento das Qualificações detidas | 1 | 4,3 | 10 | | | | 33,3 | | | | 50 | 25 | 7,1 |
| | 2 | 39,1 | 40 | 40 | 35,7 | 66,7 | 16,7 | 25 | 60 | | 50 | 50 | 38,8 |
| | 3 | 43,5 | 20 | 20 | 35,7 | 16,7 | 50 | 50 | 40 | 50 | | | 34,1 |
| | 4 | 8,7 | 20 | 20 | 14,3 | 16,7 | | 25 | | 50 | | 25 | 14,1 |
| | 5 | 4,3 | 10 | 20 | 14,3 | | | | | | | | 5,9 |
| <i>N</i> | | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Legenda: 1 - Muito satisfeito; 2- Razoavelmente satisfeito; 3- Nem satisfeito, nem insatisfeito; 4- Razoavelmente insatisfeito; 5 - Muito insatisfeito.

Os diplomados encontram-se muito satisfeitos relativamente à *Localização da entidade empregadora* (EMGI e T), o que, a juntar à procura regional de educação verificada exterioriza novamente uma vontade evidente de fixação de regional, “(...) *eu sou daqui, os outros gabinetes estão cá, mas eu sou de cá, eu tudo que tenho feito, tudo não, a maior parte, é por pessoas que conhecia, porque senão tinham ido aos outros, mas como me conheciam falaram directamente comigo porque me conheciam (...)*” (ENTRV C) e o *Ambiente de trabalho* (EMGI; EI), “(...) *o objectivo principal será manter-se dentro da área de residência onde estava integrado e já não ter que sair muito daqui (...)*” (ENTRV E), “*Estava disposto a ir como os outros, por exemplo, para Angola, eu nasci lá, mas tinha que ser uma situação muito bem ponderada, porque uma pessoa não está sozinha (...)*” (ENTRV C). Denotam ainda níveis de satisfação elevada relativamente ao *Ambiente de trabalho* (EI e EMGI), *Grau de autonomia* (GCP, EMGI e CA) e *Futuro da Empresa*.

Encontram-se ainda satisfeitos relativamente a aspectos como: *Funções exercidas* (EA e EE), *Recursos e condições de trabalho* (CA e EE) e *Tarefas realizadas* (EA e CS-estas posições vão na linha da já referida sobrevalorização profissional que estes diplomados exprimem, sobretudo por parte dos que denotam maior precariedade ao nível do emprego, que simultaneamente comprovam os baixos índices de expectativas laborais verificadas no capítulo 5, questão que será retomada no capítulo seguinte).

Inversamente saliente-se, quanto aos factores funcionais, os diplomados denotam muita insatisfação face ao *Salário* (EC, T, GCP) e ao *Tipo de contracto* (GE e EA), confirmando os níveis de precariedade laboral. Isto permite-nos afirmar que, são os cursos que denotam uma menor ligação entre formação académica e emprego exercido (EA), que evidenciam posturas mais críticas sobre factores funcionais centrais do exercício da profissão (contratos e rendimentos), os restantes criticam sobretudo a remuneração auferida, na linha do que já tinha sido referido neste capítulo. Denotam ainda insatisfação face a factores como: *Possibilidade de evolução na carreira* (EE e EM), *Aproveitamento das qualificações detidas* (EM), *Nível tecnológico da empresa/organismo empregador* (EC) e a *Possibilidade de inovar/criar* (EM).

Estes dados comprovam as condições laborais vividas pelos diplomados, sobretudo o fenómeno de sobre-educação académica, os níveis de precariedade laboral, a prioridade dada à

fixação regional que poderá explicar estes contextos laborais. Apesar disso refiram-se os maiores níveis de satisfação por parte dos que desempenham funções mais qualificadas e próximas da área de formação académica sobretudo por parte dos diplomados de EMGI e CA, que contudo face à sua pouca representatividade numérica têm que ser relativizados, permitindo-nos equacionar que mesmo os que exercem profissões mais qualificadas denotam níveis de descontentamento evidentes com a situação laboral (ex: EI, EC, EE).

5.2 - TIPOLOGIAS DE SATISFAÇÃO

No âmbito do efectuado relativamente às trajectórias profissionais, adoptamos face à satisfação no trabalho a mesma estratégia analítica. As variáveis escolhidas²⁹³ distinguem-se em termos do seu estatuto explicativo e da sua contribuição para a constituição dos grupos ou classes: as variáveis activas são fulcrais para a definição da estrutura de relações de semelhança no seio das classes e, conseqüentemente, de diferenciação das classes entre si; as variáveis ilustrativas, são as que, não possuindo um papel diferenciador, caracterizam paralelamente os grupos.

Quadro 6.16 - Tipologias de satisfação laboral

| <i>Classe</i> | <i>Características da classe</i> |
|--|---|
| Classe 1 (39,6%), apresentam-se como razoavelmente satisfeitos ao nível do trabalho, mas com emprego não ameaçado | <p>É constituída pelos que mantiveram o emprego detido (100% nunca ter estado desempregado) e que apresentam uma satisfação mediana.</p> <p>Verifica-se, ao nível da satisfação laboral, que se encontram razoavelmente satisfeitos quanto aos factores funcionais, (Ambiente de trabalho, Recursos e condições de trabalho, Salário, Horário de trabalho, Tipo de contrato, Localização da entidade empregadora); relativamente aos factores executórios (Possibilidade de inovar/criar, Funções exercidas, Tarefas realizadas, Posição hierárquica ocupada, Responsabilidade detida, Grau de autonomia); face aos factores profissionais (Aproveitamento das capacidades profissionais, Aproveitamento das capacidades pessoais, Reconhecimento no trabalho, Nível tecnológico da empresa/organismo empregador, Formação profissional recebida, Aproveitamento das Qualificações) e, finalmente, quanto ao projecto de carreira (Futuro da Empresa, Possibilidade de evolução na carreira). Verificam-se, assim, índices de satisfação mediana, no que respeita à generalidade dos indicadores em análise.</p> <p>Quanto às competências valorizadas no trabalho, salientam os factores relacionais (Capacidade de trabalhar em grupo/equipa-nível 1), os factores executórios (Autonomia-nível 2 e as Capacidades técnicas específicas - nível 3) e os factores funcionais (Capacidade de tomada de decisões-nível 3), denotam, contudo, que os factores Estruturo-Comunicacionais (Domínio de Línguas Estrangeiras), nas Executórias (Capacidade de Inovação, Capacidade de planeamento/organização) e, finalmente, nas Funcionais (Autonomia, Adaptação à mudança, Capacidade de negociação), não são valorizados,</p> |

²⁹³ Quadros 1 a 4 do Anexos IV sistematizam a informação seleccionada das questões integrantes do inquérito por questionário on line para efeitos de tipificação das trajectórias profissionais de acordo com a aplicação associada da AFCM e da AC. Como apoio a esta análise ver quadro 1 do Anexo VI.

| | |
|---|--|
| | <p>exteriorizando as efectivas condições laborais. No que respeita às competências utilizadas no exercício do trabalho, salienta-se a flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho (nível 3). Contudo denotam inércia ao nível da não utilização da capacidade relacional e de integração cultural no trabalho (59%), da aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho (75%), do domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico-conceptual específica na execução do trabalho (54,5%), da disponibilidade de especialização na área científica (81,8%), e no reconhecimento e valorização do estatuto académico a nível laboral (95,45%).</p> <p>Estes dados denotam, a nível laboral, alguma fragilidade de conteúdos de trabalho, que equacionam a rentabilização efectiva dos diplomas, nas trajectórias que revelam imobilismo profissional, ao nível do primeiro emprego, mas também por partes dos que mantiveram situação profissional detida antes de terminar a sua formação de índole superior, estes dados são ainda corroborados pelo facto de 38,6% afirmarem que o aspecto mais importante, como meio de aprendizagem/integração, é a experiência profissional, 79,5% declararem que não receberam profissional a nível laboral e 54,5% assegurarem procurar emprego (o que confirma fragilidade laboral). Apesar disso, 43,1% encontram-se razoavelmente satisfeitos face à formação superior recebida no que respeita à sua qualidade e aplicabilidade no trabalho exercido, embora 47,7% assumam que o diploma não foi central para ocupar actual posição e 40,9% que o nível de habilitações mínimas para exercício laboral ser o grau de licenciado e, face à actual situação laboral, 59% se encontrarem razoavelmente satisfeitos, apresentando, igualmente, um nível de compatibilidade formação académica/emprego de nível 3 (43,1%), quanto ao aproveitamento da entidade empregadora das qualificações, 31,8% não responde e 36,3% apresentam nível 3, sendo que 70,4% não justifica posição tomada.</p> |
| <p>Classe 2 (15,3%), apresentam-se com baixos níveis de satisfação laboral, posturas que revelam desencanto face ao trabalho exercido</p> | <p>Estes diplomados nunca estiveram desempregados (100%), 70,5% demoram entre 1-6 meses a encontrar primeiro emprego, 41,1% vivem sozinhos, 88,2% acedem ao primeiro emprego, 76,4% mantêm emprego e situação profissional, apesar de 35,2% assumirem que procuram emprego por um projecto de carreira, sendo que 29,4% são de EC.</p> <p>É visível na sua postura uma posição inerte exteriorizando sobretudo que se encontram nem satisfeitos nem insatisfeitos ou mesmo razoavelmente insatisfeitos, relativamente aos factores funcionais (recursos e condições de trabalho; tipo de contrato; ambiente de trabalho-RI), aos factores executórios (funções exercidas; tarefas realizadas; Posição hierárquica ocupada NS/NI e RI; possibilidade de inovar/criar-RI; responsabilidade detida; grau de autonomia), aos factores profissionais (aproveitamento das capacidades profissionais; aproveitamento das capacidades pessoais e RI; reconhecimento no trabalho-RI; nível tecnológico da empresa/organismo empregador-RI; aproveitamento das qualificações detidas-RI) e finalmente, quanto ao projecto de carreira (futuro da empresa-RI; possibilidade de evolução na carreira-RI).</p> <p>Quanto às competências valorizadas no trabalho, salienta-se somente e de uma forma ténue o domínio das tecnologias de informação e comunicação (nível 2), acentuando-se sobretudo não escolhendo a capacidade de inovação; capacidade de iniciativa/crítica; capacidade de tomada de decisões; adaptação à mudança; capacidade de negociação e a autonomia, evidenciando as condições laborais efectivas destes diplomados, confirmadas ainda pelo facto das competências utilizadas no exercício do trabalho não incluírem a disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento e formação, a flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho e a valorização do estatuto académico a nível laboral, posição que mantém-se face à formação académica</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>recebida, em termos de qualidade e aplicabilidade no trabalho. Refira-se ainda que se encontram fundamentalmente nem satisfeitos/nem insatisfeitos relativamente face à satisfação relativamente à sua situação profissional (58,8%), apesar de 82,3% acreditarem que o diploma foi um factor central para ocupar a actual/última profissão afirmando mesmo que este foi o meio de aprendizagem/integração no actual/último trabalho (23,5% permitindo equacionar-se novamente a importância e crença no diploma evidenciada no capítulo 5).</p> |
| <p>Classe 3 (13.5%), manifestam índices de satisfação elevados, que equacionam a existência de efectivos projectos de carreira</p> | <p>Saliência para o facto de 66,6% serem do sexo masculino e 20% de GCP. No que respeita à satisfação laboral, muito satisfeitos face aos factores funcionais (Ambiente de trabalho; Recursos e condições de trabalho; Salário; Horário de trabalho; Tipo de contrato; Localização da entidade empregadora), aos factores executórios (funções exercidas; tarefas realizadas; posição hierárquica ocupada; responsabilidade detida; grau de autonomia; possibilidade de inovar/criar), aos factores profissionais (aproveitamento das capacidades profissionais; aproveitamento das capacidades pessoais; reconhecimento no trabalho; nível tecnológico da empresa/organismo empregador; formação profissional recebida; aproveitamento das qualificações detidas) e finalmente quanto ao projecto de carreira (futuro da Empresa; possibilidade de evolução na carreira).</p> <p>Relativamente às competências valorizadas no trabalho, salientam-se nos factores Executórios a capacidade de planeamento/organização (nível 1), e ao nível das competências técnicas (Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho-nível 3). Apresentam simultaneamente taxas de resposta negativa (não escolha) ao nível da disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento e formação, a pouca importância dada ao domínio das tecnologias de informação e comunicação, flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho e o reconhecimento e valorização do estatuto académico a nível laboral. Face a estes dados e ao efectivo equacionar da qualidade do emprego que os mesmos levantam, os índices de satisfação laboral só poderiam ser efectivamente explicado por condições de carácter social, assim verificamos que 40% é casado e conseqüentemente 86,6% não procuram emprego, 53,3% estão muito satisfeito face a situação profissional e face à formação académica recebida apesar de 13,3% ter estado desempregado, em 2007. Ao nível do reconhecimento no trabalho, os resultados apresentam-se mais insatisfatórios (EE; EM; EC) e ao nível do aproveitamento das qualificações detidas (EM; EC; GCP), no que respeita aos restantes aspectos, a tendência volta a ser de inércia, no que diz respeito ao aproveitamento das capacidades profissionais, das capacidades pessoais, nível tecnológico da empresa/organismo empregador, bem como formação profissional recebida (EMGI; CA, EI).</p> |

A classe 1 aproxima-se, tendo presente Paugam (2000), da integração laboriosa, onde os assalariados se encontram insatisfeitos ao nível do trabalho, mas com emprego não ameaçado (destaque para a estabilidade de emprego potenciada pelo sector público), sobretudo visíveis nos que apresentam melhores condições laborais no exercício do seu emprego. Já a classe 3 aproxima-se da integração desqualificante e laboriosa, assente numa insatisfação no trabalho e instabilidade de emprego e com conseqüências no trajecto social dos indivíduos, visível nos cursos que

apresentaram condições mais precárias no acesso e exercício do primeiro emprego²⁹⁴. São novamente os cursos que apresentam melhores trajectórias profissionais, sobretudo a área das engenharias, a evidenciarem níveis críticos sempre superiores aos restantes cursos, será o reflexo de maiores expectativas formativas por parte destas áreas face às restantes formações em análise e não concretizadas, questão já levantada neste ponto? Voltaremos a esta questão no capítulo seguinte.

5.3 - INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL E DISPONIBILIDADE LABORAL

De acordo com a caracterização profissional feita anteriormente e face aos resultados alcançados, torna-se pertinente verificar até que ponto essa situação se reflectia na satisfação laboral²⁹⁵ dos diplomados, até porque, face aos níveis de precariedade de emprego objectiva constatadas, se impunha verificar se este movimento se alargava à precariedade subjectiva, materializada nas representações dos diplomados face ao emprego exercido e nas possibilidades de promoção, tal como define Paugam (2000). Para Rebelo (2004), a precariedade subjectiva surge como fenómeno genérico de precarização do estatuto do emprego²⁹⁶, respeita quer a uma situação temporária de instabilidade, quer a uma situação duradoura, que pode acompanhar os indivíduos ao longo da vida, permitindo a efectiva diferenciação entre precariedade e insegurança.

²⁹⁴ De destacar, ainda, a Classe 4 (5,4%), que apresenta índices de insatisfação face o trabalho muito elevada. Quanto às competências valorizadas no trabalho, salientam-se os factores *Relacionais* (Capacidade de trabalhar em grupo/equipa-nível 2-50%); *Executórias*, (Capacidade de planeamento/organização-NE-100%; Capacidades técnicas específicas-NE-100%) e *Funcionais* (Adaptação à mudança-nível 1-33,3%), além disto, 66,7% dos diplomados está muito insatisfeito face à formação recebida e situação profissional, 83,3% acha que o diploma não foi central para ocupar posição actual, 66,6% afirma que nível de aproveitamento das qualificações é de nível 2, 50% justifica a sua posição ao afirmar que as mesmas não estão a ser aproveitadas pelo empregador e 100% não escolhe a linguagem como factor mais importante no trabalho. Face à sua representatividade limitada, não foi impossível especificar mais a caracterização da mesma, revelando somente uma posição muito negativa face à situação laboral vivida e a Classe 5 (3,6%), apresenta posições inertes no que respeita à satisfação laboral encontram-se NS/NI e esporadicamente RI, saliência quanto aos factores funcionais (Horário de trabalho-RI-75%); quanto aos factores executórios (Posição hierárquica ocupada-NS/NI-75%; Responsabilidade detida-NS/NI-75%; Possibilidade de inovar/criar - 75%-NS/NI); quanto aos factores profissionais (Aproveitamento das Qualificações detidas-NS/NI-100%). Quanto às competências valorizadas no trabalho, salientam-se os factores Estruturo-Comunicacionais (Domínio de Línguas Estrangeiras-nível 3-50%). Relativamente às Competências utilizadas no exercício do trabalho, verifica-se ao nível das Competências Transversais-Comunicacionais (Compreensão, Domínio e utilização de línguas estrangeiras a nível laboral-nível 3-75%). A juntar a isto, refira-se, ainda, que a totalidade esteve desempregado em 2002 e 75% em 2001 e 75% já esteve 1 vez desempregado, são todos de Comunicação Social, 75% afirma que o nível de habilitações mínimas para o trabalho é o ensino secundário e 50% afirma estar a trabalhar na área.

²⁹⁵ "(...) Graduates were obviously more satisfied when they were paid higher salaries but also when they worked in the public sector and in larger firms. The public sector in Europe provides more stable jobs than the private sector. Finally, it seems that working in the educational sector is still a reason for greater satisfaction." (Mora et al, 2005: 42-43).

²⁹⁶ "La période d'insertion professionnelle, et son cortège d'emplois «précaires» et de chômage qui caractérise la «jeunesse», constitue dès lors le «moratoire» nécessaire à cette adaptation." (Revel, 2001: 273).

De forma a concretizar este intento foi pedido aos diplomados para apreciarem o emprego exercido face à formação académica recebida, tendo presente a perspectiva de Rose (2005).

Ao nível da desclassificação profissional, adopta-se aqui uma análise estatística e subjectiva²⁹⁷, que segundo Nauze-Fichet e Tomasini (2005), permite verificar a perspectiva dos diplomados sobre a aplicabilidade das competências académicas a nível laboral, a satisfação face ao trabalho exercido, a disponibilidade para o emprego e também a perspectiva institucional, ao nível das competências facultadas nos diferentes cursos em análise.

Face a isto torna-se necessário aprofundar a reflexão e avançar com o questionamento do *matching* subjectivo, tendo presente a proposta de Walther (2006), procurando abarcar as questões da avaliação da situação profissional. Temos contudo que ter presente que as estatísticas normalmente sobrestimam a relação entre ensino superior e emprego, porque uma parte substancial dos graduados que não estão empregados num trabalho tradicionalmente para diplomados de ensino superior, assumem exercer um trabalho exigente, autónomo, satisfatório, que requerem um conjunto de competências elevadas, sobrevalorizando a situação laboral vivida²⁹⁸, como é possível observar em Stoeffler-Kerne e Martinelli (1998) ou em Teichler (2007).

Por sua vez, Rose (2005) afirma que a análise do nível da especialidade laboral se pode utilizar segundo três formas de medida da desclassificação: a forma estatística (mede globalmente as situações de emprego mais frequente para as pessoas que seguiram uma mesma formação), a forma normativa (analisa as particularidades do sistema educativo e do mercado de trabalho, sobre os conteúdos da formação e do emprego que lhes possibilite correspondência) e a forma subjectiva²⁹⁹ (as próprias pessoas apreciam o seu emprego relativamente à formação seguida).

²⁹⁷ Segundo Nauze-Fichet e Tomasini (2005), designa o facto de as pessoas ocuparem um emprego para o qual possuem um nível de formação superior à normalmente requerida a perspectiva subjectiva assenta na própria percepção das pessoas relativamente ao seu trabalho, posição partilhada por Giret (2005). A normativa não foi possível aplicar, devido ao facto da diversidade formativa ser significativa, o que dificultava a análise.

²⁹⁸ Teichler (2005), afirma que com a expansão do ensino superior, as recompensas para o investimento e a meritocracia não podem ser examinadas comparando a carreira das pessoas com os diferentes níveis de escolaridade; as diferenças entre tipos de ensino superior e programa, reputação da instituição ou o tipo de graduação são cada vez mais importantes.

²⁹⁹ Para Rose (2005), esta última medida explica-se de duas formas, directamente, respeitando à situação do assalariado dentro do seu emprego (questiona-se se o seu nível de educação/diploma corresponde ao emprego) ou de uma forma indirecta (questionando se o salário corresponde ao seu nível de educação).

Quadro 6.17 - Relação entre formação académica e emprego actual por curso (%)

| NÍVEL* | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|----|-------|
| 1 | 16 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 7 |
| 2 | 20 | 20 | 0 | 28,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,8 |
| 3 | 40 | 20 | 40 | 28,6 | 50 | 40 | 37,5 | 40 | 100 | 50 | 0 | 36 |
| 4 | 8 | 40 | 40 | 14,3 | 16,7 | 60 | 50 | 40 | 0 | 50 | 50 | 26,7 |
| 5 | 8 | 20 | 0 | 7,1% | 16,7 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 25 | 9,3 |
| NR | 8 | 0 | 20 | 14,3 | 16,7 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,1 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| Funções não exigem formação académica | 36 | 18,2 | 20 | 21,4 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19,1 |
| Estou a trabalhar na área | 12 | 18,2 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 7,9 |
| Limitações formativas | 16 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 16,7 | 12,5 | 0 | 0 | 50 | 0 | 9 |
| Adaptabilidade da formação académica a várias realidades laborais | 4 | 9,1 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Formação académica potenciou iniciativa e autonomia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Emprego requer aptidões físicas | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Exigência de avaliação económico-financeira | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Adquiri conhecimentos laboratoriais | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| NR | 28 | 45,5 | 60 | 64,3 | 83,3 | 33,3 | 87,5 | 100 | 100 | 50 | 75 | 56,2 |
| HABILITAÇÕES MÍNIMAS | | | | | | | | | | | | |
| Licenciatura | 32 | 45,5 | 20 | 28,6 | 33,3 | 33,3 | 37,5 | 60 | 0 | 50 | 25 | 33,7 |
| Bacharelato | 0 | 18,2 | 60 | 7,1 | 33,3 | 33,3 | 37,5 | 40 | 33,3 | 50 | 50 | 21,3 |
| 12º Ano | 48 | 9,1 | 0 | 42,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21,3 |
| Curso profissional (equiv. 12º ano) | 0 | 14,3 | 16,7 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 25 | 11,2 | 0 | 14,3 |
| 9º Ano | 4 | 0 | 20 | 7,1 | 16,7 | 16,7 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 6,7 |
| NR | 8 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 5,6 |
| DIPLOMA FOI CENTRAL NO ACESSO À PROFISSÃO | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 36 | 63,6 | 60 | 14,3 | 66,7 | 83,3 | 100 | 80 | 33,3 | 100 | 50 | 52,8 |
| Não | 60 | 27,3 | 40 | 78,6 | 33,3 | 16,7 | 0 | 20 | 33,3 | 0 | 50 | 42,7 |
| NR | 4 | 9,1 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 4,5 |
| N | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

*Legenda: A questão consistia no seguinte - Qual o nível de compatibilidade entre a formação académica detida e as funções que actualmente exerce? (1 representa o valor mínimo e o 5 o valor máximo).

Como podemos verificar no quadro 6.17, os diplomados avaliam a sua situação profissional ao nível da relação entre formação académica e emprego de uma forma moderada, comprovada pelo facto de no nível intermédio (3) colocam-se 36% dos indivíduos (EM, EMGI e EA), no nível 4-26,7% (EC, EI, EMGI e CA) e no nível 2-12,8% (T, CS e GE). É curioso verificar que os que dispõem de uma melhor situação laboral não assumem, relativamente a este aspecto, posição declaradamente positiva, evidenciando uma posição crítica, que tem que ser salientada.

Importa neste âmbito salientar igualmente que os cursos de T e CS, aqueles que denotaram trajectórias de acesso ao emprego mais débeis, afirmam uma posição positiva, apresentando os únicos valores no nível 1, o que nos permitindo-nos questionar se existe por parte dos mesmos uma sobrevalorização evidente das suas posições ou se é contrariamente um reflexo de baixas expectativas profissionais denotadas por estes no seu último ano de formação académica.

De forma a aprofundar as tomadas de posição analisamos as justificações verificando-se que 56,2% não respondem, 19,1 % declaram que as *Funções exercidas não exigem a formação detida*

(EI, CS, GC-curiosa a posição de EI que, tendo presente os dados anteriores, denota uma posição particularmente crítica), 9% asseguram que existem *Insuficiências de formação* (EMGI, EI e EC) e inversamente, destacam-se 7,9% que assumem estar a *Trabalhar na área* (CA, GE).

Os resultados voltam a surpreendem pelas posturas eminentemente críticas das formações que exercem actividades mais qualificadas, sobretudo EI, EC e EMGI, confirmando as expectativas profissionais elevadas evidenciadas pelos finalistas deste curso no capítulo anterior. Isto permite-nos, porém, levantar a questão da sobre-educação, consequentemente tendo presente Hartog (2000) e o seu modelo analítico, bem como pelo facto de utilizarmos³⁰⁰ a estratégia do *Worker Self-assessment*, através do qual o trabalhador define as habilitações necessárias para o exercício do trabalho, procura-se, declaradamente, confrontar os diplomados com uma avaliação efectiva das qualificações exigidas, no exercício das suas funções, procurando dar profundidade aos dados anteriores.

Assim, 33,7% declaram que a licenciatura é o nível mínimo para exercer as suas funções actuais, destacando-se EMGI, EE e EC, contudo, 21,3% afirmam que é o 12º ano (CS e T), 21,3% o grau de Bacharel (GCP, CA e EMGI) e finalmente 6,7% que o 9º ano seria suficiente para exercer as suas actuais funções (EM e GCP).

Os resultados anteriores denotam que existe, por parte dos cursos que apresentam menores dificuldades em aceder ao primeiro emprego, a referência do nível de licenciado e de bacharel, apesar das actividades ocupacionais assim não o evidenciarem, questionando-se novamente a sobrevalorização neste aspecto por parte dos diplomados, tendo presente por exemplo as dificuldades laborais já evidenciadas no capítulo anterior e as posições assumidas por parte por exemplo dos diplomados de GCP.

Esta situação vem ao encontro da posição de Teichler (2005), para o qual muitos diplomados afirmam exercer postos de trabalho que assumem ser desadequados para eles, no que respeita ao estatuto socioeconómico e que têm poucas oportunidades de aplicar conhecimentos nas suas funções, potenciando os conceitos de sobre formação e sub-emprego.

Corroborar esta ilação o facto de somente, 2,8% (EMGI, EC, EI) dos inquiridos asseguram que o seu diploma teria sido condição de acesso ao emprego exercido, enquanto 42,7% (T, CS, EA e EM) garantem que não, revelando, em relação a posições anteriores, um maior optimismo face à situação laboral efectivamente vivida, pelo menos por parte dos que acederam ao primeiro emprego de uma forma mais fluida e coerente com o diploma académico obtido.

De acordo com estes dados, podemos afirmar que, a nível de acesso ao emprego, o diploma é importante, mas a nível do exercício laboral, não é reconhecido pelos diplomados como fundamental, corroborando a valorização simbólica dos diplomas como já foi possível verificar nos capítulos anteriores. Importa aprofundar esta questão na perspectiva da efectiva utilização das

³⁰⁰ Nota para a proximidade com o modelo utilizado no projecto CHEERS (2000) *op. cit.*

qualificações a nível laboral, de forma a comprovar o movimento de sobreeducação e a evidente diminuição em termos absolutos da rentabilidade individual dos diplomas do ensino superior como afirma Teichler (2000a).

O objectivo passa simultaneamente por analisar a qualidade do emprego exercido³⁰¹. Para Barbier (2004), este conceito implica não somente o acesso a um emprego remunerado, mas também as características do mesmo, apresentando-se como um conceito relativo e multidimensional que implica características objectivas ligadas ao emprego, o ambiente de trabalho e características do mesmo, as posições do trabalhador relativas ao emprego, a correspondência entre as mesmas e as exigências do emprego e, finalmente, a avaliação subjectiva (satisfação laboral).

Quadro 6.18 - Aproveitamento das qualificações por curso (%)

| NÍVEL* | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|----|------|-----|------|------|------|------|-----|------|------|-----|-------|
| 1 | 8 | | 20 | 14,3 | | | 12,5 | | 50 | | 25 | 9,3 |
| 2 | 20 | 10 | | 21,4 | 33,3 | 20 | 62,5 | 20 | | | | 20,9 |
| 3 | 40 | 20 | 60 | 28,6 | | 20 | 12,5 | 40 | 50 | 50 | 25 | 30,2 |
| 4 | 16 | 60 | | 21,4 | 50 | 40 | 12,5 | 20 | | 50 | | 24,4 |
| 5 | 12 | 10 | | 7,1 | | 20 | | 20 | | | 25 | 9,3 |
| NR | 4 | | 20 | 7,1 | 16,7 | | | | | | 25 | 5,8 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| NR | 44 | 54,5 | 80 | 71,4 | 100 | 40 | 100 | 100 | 100 | | 100 | 67,4 |
| Oportunidade de aprendizagem, autonomia | 4 | 9,1 | | | | | | | | | | 2,2 |
| Faltam oportunidades de progressão | | | | 7,1 | | | | | | | | 1,1 |
| Falta formação profissional | 4 | | | 7,1 | | 16,7 | | | | | | 3,4 |
| Qualificações não estão a ser aproveitadas | 28 | 27,3 | 20 | 7,1 | | 16,7 | | | | 100 | | 16,8 |
| A situação profissional é recente | 4 | 9,1 | | | | | | | | | | 2,2 |
| Fui para uma área e para um país que valorizassem o meu trabalho | | | | 7,1 | | | | | | | | 1,1 |
| Estou a trabalhar na área | 15 | | | | | 16,7 | | | | | | 5,5 |
| APLICABILIDADE LABORAL | | | | | | | | | | | | |
| Muito satisfeito | 2 | 36,4 | | 21,4 | | 50 | | | | 50 | 25 | 20,2 |
| Razoavelmente satisfeito | 32 | 9,1 | 40 | 35,7 | 83,3 | | 37,5 | 40 | 33,3 | 50 | 50 | 33,7 |
| Nem satisfeito Nem insatisfeito | 16 | 18,2 | 40 | 21,4 | | 16,7 | 50 | 20 | 33,3 | | | 20,2 |
| Razoavelmente insatisfeito | | | | | | | | 20 | | | | 1,1 |
| Muito insatisfeito | 12 | 18,2 | 20 | | | | | 20 | | | | 7,9 |
| NR | 16 | 18,2 | | 21,4 | 16,7 | 33,3 | 12,5 | | 33,3 | | 25 | 16,9 |
| N | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

*Legenda: Qual o grau de aproveitamento da actual/última entidade empregadora das suas qualificações académicas? (1 representa o valor mínimo e o 5 o valor máximo).

³⁰¹ Segundo Teichler (2005), 4 anos após a conclusão das formações, 5% estiveram desempregados durante a maior parte do tempo; esta situação alcança 7% na Áustria e em França, 9% em Itália e até 18% em Espanha. Como podemos ver em Giret e Moullet (2005), os estudos sobre a inserção dos diplomados do E.S. mostram, de forma recorrente, que os jovens de cursos profissionais evitam, mais frequentemente que os outros, períodos de desemprego e de emprego precário. A duração de acesso média ao emprego é de 4 meses, variando consoante especialidade (mais curtas para os de especialidades industriais que para as terciárias - confirma-se com caso nacional e ISPV). Globalmente, 61% dos diplomados do ensino superior consegue aceder, pelo menos, uma vez a um emprego em correspondência com a sua especialidade, no decurso dos três primeiros anos de vida profissional. Se, globalmente, nos três primeiros anos de vida activa, as formações profissionais asseguram aos diplomados um acesso mais rápido ao emprego que os de formação geral, eles também permitem um acesso mais rápido a funções coerentes com a formação. Contudo, ser uma formação geral ou profissional não é determinante contra o *déclassement* que depende dos níveis de estudos do jovem e a sua especialidade formativa.

Com esta questão procura-se filtrar as tendências e avaliações anteriores, face a isto podemos observar no quadro 6.18 que existem cursos que afirmam uma posição positiva, assim no nível 1 encontram-se 9,3% (EM e GCP), no nível 2-20,9% (EC), mas também posições intermédias, no nível 3 com 30,2% (GCP, EM e EMGI) e inversamente, no nível 4, com 24,4% (GE, EMGI e EA), e no nível 5, com 9,3% (CA, EI, EE). Estes dados permitem salientar uma nova tendência, são os que possuem trajectórias mais lineares e situações profissionais mais favoráveis que afirmam uma posição mais negativa (CA, EI e EE³⁰²-são os professores, e GE, que começa também agora a integrar esta tendência), constatando-se que as justificações destas posições não foram esclarecedoras, perante o facto de 67,4% não ter respondido, de 16,8% afirmar que as *Qualificações detidas não estão a ser aproveitadas* (EMGI, GE e CS).

Pretende-se igualmente verificar a opinião dos diplomados sobre a qualidade e aplicabilidade da formação académica no seu trabalho, desta forma, e apesar das condições de trabalho já exteriorizadas, 20,2% confessam estar *Muito satisfeitos* (EMGI, EI), 33,7% *Razoavelmente satisfeitos* (EMGI, CA) e 20,2% *Nem satisfeito/nem insatisfeito*.

Tendo presente que os diplomados são muito críticos quanto ao aproveitamento das suas qualificações a nível laboral (sobretudo, os que estão melhor), mas, quando confrontados com o nível de satisfação face à situação laboral vivida, encontram-se genericamente satisfeitos (mesmo os que se encontram em situação mais débil), importava alargar a análise a questões de conteúdo laboral de forma a tentar dar profundidade a estas tendências. Isto porque segundo Teichler (2005), é exigido aos graduados progressivamente maior flexibilidade e capacidade de inovação (sobretudo ao nível da capacidade de comunicação, trabalho em equipa e grau de responsabilidade), que estejam preparados para a internacionalização dos mercados laborais de diplomados, que sejam conhecedores das suas áreas de experiência específica e que dominem novos campos (informática, ecologia, criatividade), tendo presente que as empresas, face à competição dos mercados globais, procuram melhorar a produtividade e a qualidade dos seus produtos, reduzir os custos e adaptar-se, rapidamente, a um mercado incerto e volátil.

³⁰² Não esqueçamos que os finalistas destas áreas científicas apresentaram os índices de expectativas profissionais mais elevados no inquérito aplicado aos finalistas, conforme pudemos já salientar no capítulo anterior, esta questão permite equacionar a posição assumida pelos diplomados e a possibilidade de estarmos perante um movimento de desencanto face à situação laboral vivida.

Quadro 6.19 - Competências valorizadas no trabalho por curso³⁰³ (%)

| | Nº de ordem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-------------|------|------|-------|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-------|
| Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação | 1 | 28,6 | 50 | | 20 | | | 60 | 33,3 | 100 | 30,8 | 28,6 | 50 |
| | 2 | 28,6 | | | 40 | 33,3 | 100 | 20 | 66,7 | | 30,8 | 28,6 | |
| | 3 | 42,9 | 50 | 100 | 40 | 66,7 | | 20 | | | 38,5 | 42,9 | 50 |
| Domínio de Línguas Estrangeiras | 1 | | | 50 | 25 | | | | | | | | 15,4 |
| | 2 | 25 | 100 | 50 | 50 | | | | | | 100 | | 46,2 |
| | 3 | 75 | | | 25 | 100 | | | | | | | 38,5 |
| Capacidade de trabalhar em grupo/equipa | 1 | 50 | | 100 | 25 | 100 | | | 100 | 100 | 50 | | 41,7 |
| | 2 | 12,5 | 83,3 | | 37,5 | | | 66,7 | | | | | 30,6 |
| | 3 | 37,5 | 16,7 | | 37,5 | | 100 | 33,3 | | | 50 | | 27,8 |
| Autonomia | 1 | | | 100 | 28,6 | 25 | | | | | | | 21,1 |
| | 2 | 66,7 | | | 42,9 | 75 | | | | | | 50 | 47,4 |
| | 3 | 33,3 | 100 | | 28,6 | | 100 | | | | | 50 | 31,6 |
| Adaptação à mudança | 1 | 50 | 66,7 | 50 | | | | | | | | | 26,7 |
| | 2 | | | 50 | 50 | 50 | | | | 100 | | 50 | 33,3 |
| | 3 | 50 | 33,3 | | 50 | 50 | | 12,5 | | | | 50 | 40 |
| Capacidade de Inovação | 1 | | 100 | 100 | 50 | | | | | | | | 27,3 |
| | 2 | | | | 50 | 100 | 50 | | 100 | | | | 45,5 |
| | 3 | 100 | | | | | 50 | | | | | | 27,3 |
| Capacidade de planeamento-/rganização | 1 | 25 | | 100,0 | 20 | | | 25 | | | | 100 | 25,9 |
| | 2 | 62,5 | 50 | | 60 | 100 | 50 | 50 | 100 | | | | 51,9 |
| | 3 | 12,5 | 50 | | 20 | | 50 | 25 | 100 | | | | 22,2 |
| Capacidade de iniciativa/crítica | 1 | 25 | | | | 50 | 50 | | | | | | 15,8 |
| | 2 | 50 | | 100 | 60 | 50 | 50 | | | | | | 42,1 |
| | 3 | 25 | | | 40 | | | | 100 | 100 | 100 | 100 | 42,1 |
| Capacidade de negociação | 1 | 25 | 100 | 33,3 | 66,7 | | | 100 | | | | 100 | 56,2 |
| | 2 | 25 | | 33,3 | | 100 | | | | | | | 18,8 |
| | 3 | 50 | | 33,3 | 33,3 | | | | | | | | 25 |
| Capacidade de tomada de decisões | 1 | | 50 | | | | | | | | | | 5,6 |
| | 2 | | 50 | 100 | | 66,7 | | 50 | | | 100 | 100 | 50 |
| | 3 | 100 | | | 100 | 33,3 | | 50 | 100 | | | | 44,4 |
| Capacidades técnicas específicas | 1 | 40 | | | 60 | 50 | 75 | 50 | 66,7 | | | 100 | 46,9 |
| | 2 | 60 | 40 | 100 | 20 | 25 | | 50 | | | | | 31,2 |
| | 3 | | 60 | | 20 | 25 | 25 | | 33,3 | | | | 21,9 |
| Capacidades de Comunicação | 1 | 46,7 | 66,7 | 25 | 33,3 | 100 | 100 | | | | | | 42,4 |
| | 2 | 40 | | 25 | 33,3 | | | | 100 | | | | 30,3 |
| | 3 | 13,3 | 33,3 | 50 | 33,3 | | | 100 | | 100 | | | 27,3 |
| Capacidade de trabalho | 1 | 100 | | | 100 | | 100 | | | | | | 100 |
| <i>N</i> | | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Pretende-se com o quadro 6.19 analisar as competências mais valorizadas a nível laboral no exercício do actual ou último emprego exercido. Torna-se fundamental aprofundar a análise, sobretudo no que diz respeito à valorização de competências transversais a nível laboral, de forma a monitorizar incongruências hipotéticas entre competências facultadas pela formação académica e as efectivamente exigidas, no exercício das actividades profissionais por parte dos diplomados, tendo presente a postura nível institucional, “(...) os alunos podem escolher qualquer unidade curricular da (...) têm inglês, francês (...) nós temos alunos na banca, mesmo da contabilidade, as competências são transversais, nos seguros, nas câmaras, empresas privadas (...)” (Coordenador A); “(...) julgo que nestas competências transversais eles saem com uma competência razoável (...)” (Coordenador C); “(...) caminhamos mais para que eles adquiram competências nas diversas vertentes, não só ao nível das matérias da área de gestão (...)”

³⁰³ Questão 72 - Quais as competências mais valorizadas no exercício do actual/último emprego? (1 a 3 opções por ordem de importância) - Inquérito aos diplomados, no Anexo II.

(Coordenador G). “(...) têm que ser pão para toda a colher (...) têm que ser flexíveis, eles têm que resolver o problema da empresa (...)” (Coordenador E).

Para a sua exequibilidade utilizamos a tipologia apresentada por Cabral-Cardoso *et al* (2006) e os resultados alcançados por Teichler (2005)³⁰⁴ no que respeita à valorização das competências no exercício laboral³⁰⁵. As competências mais referidas, no exercício do actual emprego, são competências executórias e funcionais: os valores mais elevados correspondem à *Capacidade de negociação* (GE, EC e CA,), ao *Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação* (EM e EC) e às *Capacidades técnicas específicas* (CA, EI e EE). Pelo contrário são menos valorizadas a *Capacidade de iniciativa/crítica* (EM, EMGI, EE e CA), *Capacidade de tomada de decisões* (GCP, EMGI e CA) e a *Adaptação à mudança* (CS, T, EA). Estes aspectos, contudo, levantam novamente a questão dos conteúdos funcionais dos empregos exercidos, também por aqueles que apresentam nas melhores condições laborais.

Estes dados vêm confirmar os parâmetros da caracterização profissional dos diplomados, ou seja, ao nível das competências funcionais, o nível de autonomia e a tomada de decisão confirmam que estamos perante situações laborais que encerram características cujas designações não transparecem (ex: EI e EC), o que pode justificar posições mais críticas mesmo por parte dos que se encontram em melhor situação laboral, evidenciando paralelamente condições de exercício

³⁰⁴ Tendo presente Teichler (2005), as propostas elaboradas em diversos países pelos empresários e comités que estudam o futuro do ensino superior e a maioria dos investigadores afirmam que o que se espera dos diplomados do ensino superior é o seguinte: flexibilidade, criatividade, interesse em aprender ao longo da vida, sensibilidade social e capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, responsabilidade, domínio das novas tecnologias, empreendedorismo, etc. O autor define uma tipologia de competências que são as seguintes: Conhecimento teórico específico; Planificação, co-coordenação e organização; responsabilidade, decisão; Habilidade de resolver problemas. “*The CHEERS questionnaire, reflecting this, was based on the assumption that abilities of applying knowledge to work tasks, working styles, socio-economic skills and motives and values that were conducive to work were the most widespread areas of competences under consideration, but it opted for the formulation of an even wider range of aspects in order to ensure conceptual reconsideration with the help of multi-variate analyses. The authors of the CHEERS study presented three different ways of classifying competences and job requirements. They all considered socio-communicative competences as an important dimension in its’ own right. They also agreed that graduates perceived deficiencies in operative and organizational competences, whereby abilities of knowledge transfer, work styles and values were classified differently. Finally-though using different terms-they seemed to agree that competences of reasoning, reflection, creativity were domains of their own which graduates wished to enhance. In comparing the respondents’ retrospective views on their study programs and competences upon graduation we noted, not surprisingly, a greater visible impact of programs on systematic cognitive knowledge than on other competences.*” (Teichler, 2008: 30).

³⁰⁵ Paradeise e Lichtenberger (2001) referem que a avaliação das competências implica o equacionar dos salários, contrato (performance/produtividade) mais das partes; a avaliação da competência é o emprego visto na totalidade e a avaliação consiste no reconhecimento a nível global. “*No campo das competências, os estudantes declararam ter boas condições e capacidades para investigar e procurar informação e pensar que possuem boas ou excelentes capacidades para assumir responsabilidades e tomar decisões. Contudo, a média em capacidades informáticas não é muito elevada (31%), atendendo a que nos encontramos na era da informação. Também a internacionalização dos diplomados merece atenção: só 23% dos diplomados tiveram experiências internacionais ou residiram algum tempo noutro país, embora a percentagem dos que declaram ter contactos com o estrangeiro seja superior (57%). No conjunto dos diplomados, 10% tiveram uma experiência profissional no estrangeiro após a aquisição do diploma.*” (Gonçalves, Veloso e Parente, 2006: 102-103).

de trabalho mais débeis (pouca inovação, iniciativa, autonomia, mudança, decisão, negociação, além da pouca utilização de línguas estrangeiras a nível laboral).

Os dados anteriores exigiam um esclarecimento da situação, de forma a analisar os conteúdos e competências efectivamente utilizadas pelos diplomados no exercício das suas funções laborais, com o objectivo de confirmar os dados anteriores, tendo presente Nabi e Bagley (1998, in: Cabral-Cardoso *et al*, 2006) e o facto de os diplomados tenderem a avaliar a importância de determinadas competências de forma mais elevada do que a sua efectiva utilização.

Quadro 6.20 - Competências utilizadas no exercício do trabalho por curso (%)

| | Nº de ordem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|-------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-----|-------|
| Capacidade relacional e de integração cultural no trabalho | 1 | 33,3 | 33,3 | | 37,5 | 100 | | 50 | 100 | 50 | 10 | 50 | 40,5 |
| | 2 | 41,7 | 33,3 | 50 | 25 | | 50 | | | | | | 26,2 |
| | 3 | 25 | 33,3 | 50 | 37,5 | | 50 | 50 | | 50 | | 50 | 33,3 |
| Compreensão, Domínio e utilização de línguas estrangeiras a nível laboral | 1 | | 100 | 50 | 66,7 | | | | | | | | 28,6 |
| | 2 | 20 | | 50 | 33,3 | 100 | | | | | 50 | | 35,7 |
| | 3 | 80 | | | | | | | | | 50 | | 35,7 |
| Nível de procura de informação e disponibilidade para o emprego | 1 | 50 | 28,6 | 20 | | 50 | 100 | | | | 50 | | 34,5 |
| | 2 | 10 | 57,1 | 60 | | | | | 100 | 100 | 10 | | 34,5 |
| | 3 | 40 | 14,3 | 20 | 100 | 50 | | 100 | | | 40 | | 31 |
| Disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento/formação | 1 | | | 100 | 50 | 66,7 | | | | | | 50 | 35,7 |
| | 2 | 100 | | | | | 100 | | | | | 50 | 28,6 |
| | 3 | | 100 | | 50 | 33,3 | | | | 50 | | | 35,7 |
| Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho | 1 | 30 | 33,3 | | 50 | | | 50 | 50 | | | | 29,2 |
| | 2 | 40 | 66,7 | 100 | 50 | | | 50 | 50 | 100 | | 50 | 54,2 |
| | 3 | 30 | | | | | | | | | | 50 | 16,7 |
| Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho | 1 | 60 | 20 | | 20 | 50 | 66,7 | 33,3 | 100 | | 100 | | 50 |
| | 2 | 20 | | | 60 | 50 | | | | | | | 19,2 |
| | 3 | 20 | 20 | | 20 | | 33,3 | 66,7 | | | | 100 | 30,8 |
| Domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico-conceptual específica | 1 | 38,5 | | 33,3 | | | 33,3 | | | 100 | | 50 | 24,4 |
| | 2 | 38,5 | 33,3 | | 42,9 | 100 | 66,7 | 100 | | | | 50 | 41,5 |
| | 3 | 23,1 | 66,7 | 66,7 | 57,1 | | | | 100 | | 100 | | 34,1 |
| Disponibilidade para especialização na área científica | 1 | 20 | 50 | 50 | 66,7 | | | | 50 | | | | 33,3 |
| | 2 | 60 | 50 | | | 50 | | | 50 | | | | 33,3 |
| | 3 | 20 | | 50 | 33,3 | 50 | 100 | 100 | | | | | 33,3 |
| Reconhecimento e Valorização do Estatuto Académico a nível laboral | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | 100 | | | | 50 |
| | 3 | 100 | | | | | | | | | | | 50 |
| Capacidade de trabalho/integração | 1 | 50 | | | 100 | | | | | | | | 25 |
| | 2 | | | | | | | 100 | 50 | | | | 37,5 |
| | 3 | 40 | 100 | | | | | | 50 | | | | 37,5 |
| <i>N</i> | | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Procura-se, com o quadro 6.20³⁰⁶, filtrar os dados anteriores e caracterizar os empregos exercidos, bem como aprofundar que tipo de competências, genericamente, os diplomados

³⁰⁶ Ver Anexo II, Quadro 1-Tipologia de competências. Questão 76.1-Quais das seguintes aspectos considera mais importantes ao nível do exercício do actual/último trabalho? (1 a 3 opções por ordem de importância).

estariam a utilizar, no exercício dos mesmos³⁰⁷, tendo presente que se verifica cada vez mais, segundo Germe *et al* (2003), a uma desvalorização das competências específicas tradicionais e valorização cada vez maior de competências complexas e gerais.

Assim e no que respeita às competências transversais relacionais saliente-se a *Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho* (EE e EMGI) e a *Capacidade relacional e de integração cultural no trabalho* (EMGI e EM). No que respeita às prospectivas saliente-se o *Nível de procura de informação e disponibilidade para o emprego* (EI, EMGI e CS), confirmando as dúvidas esboçadas anteriormente da qualidade do emprego exercido e a falta de investimento das instituições empregadoras na formação profissional dos seus trabalhadores, o que nos permite equacionar a problemática da precariedade ao nível do trabalho, tendo presente Paugam (2000).

Em relação às competências específicas na sua vertente técnica, destaca-se a pouca representatividade da *Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho* (CS)³⁰⁸, o que volta a confirmar posturas anteriores e, ao nível das competências executórias, o *Domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico-conceitual específica na execução do trabalho* (EE e EMGI).

Podemos assim concluir e pela positiva, a utilização e valorização das competências transversais relacionais o que reforça os dados anteriores, relativamente às prospectivas os que estão melhor a nível profissional denotam mais disponibilidade e autonomia na procura de informação. Quanto às competências específicas verifica-se uma sobrevalorização da situação profissional face aos dados apresentados anteriormente, confirmada pela pouca significância das competências comunicacionais e formativas, bem como ao nível das identidades e representações face ao trabalho exercido, sobretudo ao nível de futuras especializações e ao nível do reconhecimento do diploma. Estes dados dão continuidade aos resultados anteriores comprovando

³⁰⁷ Eutache (1996, in: Nanteuil-Miribel e El Akremi, 2005) distingue três tipos de trabalhadores: vítimas das novas realidade organizacionais (o trabalhador tem uma postura defensiva, crítica, cínica); empregados fiéis, que aceitam e adoptam posturas diferentes face a uma nova realidade organizacional, são beneficiados pela flexibilidade, já que aumenta a intensidade do trabalho que permite beneficiar de oportunidades de desenvolvimento da terceira categoria os novos profissionais (o objectivo é retirar benefício pessoal das novas realidades organizacionais, estão preocupados com a sua carreira).

³⁰⁸ "First, professionals hold in high esteem a pride in good professional work and the use of their competences. Intrinsic motivation is often seen as a more important driver for good professional practice than the extrinsic motivation for rewards such as income and status. Second, autonomous work, in terms of disposition to decide about the goals, the process, the timing, etc. of one's assignments, is held in high esteem by a substantial proportion of graduates and is part of the professional pride of highly qualified persons. Third, we note that some values that are closely associated with the innovative function of systematic knowledge are held by many highly qualified persons: opportunities to undertake research, curiosity, interest in further learning, improving and revolutionizing society. Fourth, research on job satisfaction has revealed a wide range of work conditions and employment conditions that is generally highly appreciated. Good contacts with colleagues, time for regular leisure activities and other assets of certain job roles could explain the occupational choice and the daily behavior of the work force. Fifth, values related to the socio-communicative environment outside the world of work have often been pointed at in recent years as highly influential for work-related decisions. The choice of certain regions as place of work or place of residence, as well as career sacrifices for the sake of partnership, family and children, are examples of this. Sixth, gender differences of occupational conditions, values and behavior have been one of the major themes of debate and research in this framework in recent decades." (Teichler, 2007: 17-18)

as dificuldades no exercício laboral, mesmo por parte dos diplomados que desempenham funções mais qualificadas e próximas da sua área de formação académica, comprovando o já referido movimento de sobre-educação. É importante referir ainda o facto de mesmo os que apresentam condições de exercício/competências laborais exigidas mais coerentes com curso, (designação e funções exercidas), apresentam posições críticas, confirmadas pelos valores intermédios da utilização das competências específicas. Isto reflecte segundo Kóvac (2005) o aumento da diferenciação do trabalho e das condições de trabalho em geral, implicando tipos e graus de autonomia díspares, tendo presente que a segmentação e flexibilização do trabalho implica diversidade de horários, condições de trabalho, individualização e diferenciação dos trabalhadores e das relações de emprego. Este movimento permite-nos equacionar se poderemos falar face a esta população em integração profissional tendo presente os dados apresentados.

Face aos dados anteriores, sobretudo no que se refere às identidades e representações apresentadas importa aferir a disponibilidade laboral que os diplomados poderiam verificar, de forma a permitir o equacionar da integração profissional.

Quadro 6.21 - Disponibilidade para o trabalho por curso (% de respostas positivas)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Submeter os meus ideais profissionais aos da empresa | 51,6 | 46,7 | 40 | 36,8 | 41,7 | 66,7 | 12,5 | 50 | 66,7 | 50 | 25 | 44,1 |
| Ganhar acima da média em função do meu mérito | 67,7 | 86,7 | 60 | 89,5 | 66,7 | 83,3 | 87,5 | 83,3 | 33,3 | 50 | 50 | 74,8 |
| Disponibilizar-me totalmente para a empresa | 54,8 | 53,3 | 40 | 68,4 | 41,7 | 83, | 50 | 50 | 66,7 | 50 | 0 | 54,1 |
| Ter um horário de trabalho flexível | 87,1 | 93,3 | 60 | 78,9 | 58,3 | 66,7 | 75 | 83,3 | 66,7 | 50 | 25 | 76,6 |
| Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais | 35,5 | 33,3 | 60 | 15,8 | 33,3 | 0 | 12,5 | 33,3 | 33,3 | 50 | 0 | 27,9 |
| Fazer fêrias em função das necessidades da empresa | 83,9 | 100 | 60 | 73,7 | 58,3 | 50 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 50 | 25 | 73 |
| Executar qualquer tipo de actividade se a empresa assim o exigir | 48,4 | 60 | 40 | 52,6 | 33,3 | 33,3 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 50 | 25 | 49,5 |
| Mudar de emprego (na área de formação académica) | 3,2 | 6,7 | 20 | 15,8 | 8,3 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,1 |
| Mudar de emprego (fora da área de formação académica) | 54,8 | 46,7 | 40 | 57,9 | 33,3 | 33,3 | 37,5 | 16,7 | 0 | 0 | 25 | 43,2 |
| Mudar de área de residência | 77,4 | 73,3 | 60 | 57,9 | 41,7 | 33,3 | 50 | 66,7 | 66,7 | 50 | 0 | 60,4 |
| Flexibilidade contratual (por objectivos) | 71 | 93,3 | 60 | 68,4 | 58,3 | 66,7 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 50 | 25 | 68,5 |
| Trabalhar no estrangeiro. | 64,5 | 66,7 | 20 | 57,9 | 33,3 | 66,7 | 50 | 66,7 | 66,7 | 50 | 0 | 55 |
| <i>N</i> | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Legenda: Percentagem referente aos inquiridos que assumem uma posição de disponibilidade

Primeiramente pretende-se verificar os níveis de disponibilidade face ao emprego detido, de forma a complementar os índices de satisfação laboral apresentados. Pela indisponibilidade salienta-se o indicador *Mudar de emprego (na área de formação académica)*, com 8,1% (EI, EE, EM, EMGI, CA), confirmando indicadores motivacionais de acesso ao ensino superior referidos no capítulo anterior e o facto de *Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais* (27,9%-EI, CA), o que pode transparecer que os que possuem melhores condições laborais apresentam igualmente maiores expectativas laborais, questão que nos ocupará no capítulo seguinte.

Relativamente aos aspectos nos quais os diplomados evidenciam maior disponibilidade, salientam-se, por ordem decrescente de importância, o facto da flexibilidade de *Horário de trabalho* (76,6% - GE, CS, EE) e *Fazer férias em função das necessidades da empresa* (73% - CS, GE), os restantes factores denotam, igualmente, uma postura positiva, porque estão à volta dos 50% de disponibilidade³⁰⁹. No entanto, podemos afirmar que é a nível do mudar de emprego fora da área científica com que os alunos denotam uma postura mais intransigente, mesmo para os que apresentam condições laborais mais débeis³¹⁰, estes dados denotam flexibilidade evidente que poderá ser reflexo da constatação por parte dos diplomados das dificuldades vividas no exercício laboral nos primeiros anos da vida activa.

³⁰⁹ Funcionais: *Executar qualquer tipo de actividade se a empresa assim o exigir*-49,1% estão dispostos (EE e EM) e 31,8% não (EI e EMGI); *Ganhar acima da média em função do meu mérito*-Dispostos 74,5% e Não dispostos 9,1% (EM). Culturais: *Submeter os meus ideais profissionais aos da empresa*-43,8% dispostos (EM, EI.); 33,6% não dispostos (EC e T); *Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais*-Dispostos 28,2% (GC e EMGI), não dispostos 52,7% (EC e T); *Disponibilizar-me totalmente para a empresa*-Dispostos 53,6% (EI, EM, T), Não dispostos 27,3% (GE, EC e CS). Formativos: *Mudar de emprego (na área de formação académica)*-Dispostos 70% (EE e CS) e não dispostos 8,2% (EC e GC, estes dados são curiosos face ao nível de descontentamento demonstrado face à situação profissional vivida por parte deste diplomados); *Mudar de emprego (fora da área de formação académica)*-Dispostos 42,7% (T e CS-estes dados são interessantes face à situação profissional vivida, preferem mudar de emprego a mudar, por exemplo, de região, mesmo que implique não trabalhar na área? Estes cursos denotam uma postura bastante diferente dos restantes o que poderá ser explicado pela génese diferenciada que encerram face aos restantes); 32,7% não estão dispostos (EE e EM-estes dados são curiosos face a algum descontentamento que os cursos apresentaram no ponto-Satisfação face ao trabalho). Flexibilidade Laboral: *Mudar de área de residência*-60% está disposto (CS e GE-será que estes dados são reflexo de situação profissional mais débil, sobretudo CS? Ou constatação de falta de mercado a nível local?), 20% não (EC e EI-alguma inflexibilidade por parte destes alunos que anteriormente apresentam dados que reflectem descontentamento face à situação profissional vivida); *Flexibilidade contratual (por objectivos)*-68,2% dispostos (CS e GE confirmam dados anteriores) e 10,9% não (EC)-o caso deste curso é paradigmático - identidades estatutárias influenciam opiniões?); *Trabalhar no estrangeiro* dispostos 54,5% (EE, EMGI, EI, G.E.), não dispostos 26,4% (GC, EC), *Ter um horário de trabalho flexível*-Dispostos 76,4% (GE, CS e EE com 4,5%) não dispostos.

³¹⁰ Isto denota descontentamento? É um reflexo do realismo dos alunos face ao mercado de trabalho ou é um reflexo das experiências e condições laborais já vivenciadas e que confirmam e reproduzem uma instabilidade inerente que afecta os níveis de disponibilidade dos diplomados para o trabalho? No caso de T e CS poderá ser reflexo de descontentamento da situação vivida? Por que é que este descontentamento não foi visível no ponto sobre a satisfação sobre o trabalho? Por que é que os alunos de EC continuam a demonstrar alguma intransigência e estaticismo profissional, apesar de serem críticos e exteriorizarem um descontentamento em alguns aspectos da sua satisfação profissional. Os diplomados de CA e EI continuam a ser dos mais críticos.

De forma a terminar esta reflexão, questionava-se ainda os diplomados sobre quais os aspectos mais importantes ao nível da aprendizagem no trabalho³¹¹, os diplomados salientam, sobretudo, a *Experiência profissional*, com 32,6% (EA, EMGI e CA), que confirmam dados anteriores quanto à pertinência deste aspecto, a *Dedicação e trabalho* com 28,1% (EC, EI, EMGI) “(...) *é um desafio diário, auto-formação, é preciso dedicação e sobretudo dedicar tempo para resolver certos problemas que considero que há pessoas que resolvem mais rapidamente que eu, ou não, depende, então para resolver certos problemas é preciso uma dedicação extra, (...)*” (ENTRV I) e finalmente a *disponibilidade e motivação* com 13,5% (GCP e CA).

³¹¹ Ver Anexo III, Quadro 47.

CAPÍTULO 7 - AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Por último, neste capítulo, apresentam-se as posturas e perfis avaliativos dos diplomados relativos à sua formação académica no ISPV. Paralelamente, os seus projectos profissionais e formativos, de forma a apresentar as suas posturas e disponibilidades funcionais dos mesmos, face ao futuro profissional.

Com a análise das questões relativas à avaliação da formação académica, procuramos, fundamentalmente, perceber até que ponto a respectiva situação laboral influencia estes mesmos projectos, tendo presente, também, as expectativas dos finalistas analisadas no capítulo 5. Relativamente à apresentação dos dados continuamos a salientar os valores totais e cursos, que continuam a ser designados pelas suas iniciais³¹².

1 - POSTURAS E PERFIS AVALIATIVOS

Antes de iniciarmos a reflexão sobre a posição dos diplomados, pretendemos apresentar os contornos da avaliação externa e interna a que os cursos em análise foram, por nós, submetidos. Assim, destaca-se o pouco significado da avaliação institucional externa e a postura crítica adoptada pelos respectivos coordenadores, face à avaliação e avaliadores. *“O nosso curso foi objecto de avaliação no âmbito da anterior legislação (...) Foi boa... apesar de sabermos como é que decorreu. Quem veio fazer a avaliação foram docentes que estavam ligados às universidades e o que é que vem daí (...) havia comissões que diziam bem da biblioteca, havia outras que não...incoerência de juízos. Em 10 anos, só foi realizada uma (...)”* (Coordenador A); *“A avaliação externa foi feita, mas os resultados foram positivos (...). Ser avaliado por uma pessoa que não conhece o nosso curso, nunca viu o nível dos nossos licenciados, só porque veio aqui 3 dias e ouviu A, B ou C, enfim, tem o valor que tem (...)”* (Coordenador B); *“Já fomos visitados 2 vezes por uma comissão externa, mas o nosso procedimento não mudou, porque nós já estávamos habituados a fazer essa auto-avaliação (...) a avaliação interna e externa têm estado em stand-by, porque ainda não há directrizes... mas isso não impediu de fazermos a reflexão interna (...)”* (Coordenador C); *“O curso foi avaliado externamente, 2 vezes de 3 em 3 anos. Os resultados da avaliação, quer numa quer noutra, apontaram pontos fracos; o primeiro tem a ver só com a procura (...)”* (Coordenador D); *“(...) já tivemos 2 ou 3 avaliações externas (...). As primeiras começaram por nos apontar um defeito que a gente sabe que tinha que era uma formação do*

³¹² Novamente chamamos a atenção para o nome e iniciais dos cursos em análise como forma de apoio à leitura: Comunicação Social (CS) da Escola Superior de Educação de Viseu e da Escola Superior de Tecnologia de Viseu os cursos de Gestão de Empresas (GE), Gestão Comercial e da Produção (GCP), Turismo (T), Contabilidade e Administração (CA) e as diversas Engenharias: Madeiras (EM), Ambiente (EA), Electrotécnica (EE); Informática e de Sistemas (EI), Civil (EC), Mecânica e da Produção (EMGI).

quadro mínima; com o passar dos anos, isso deixou de ser o ponto mais importante (...)” (Coordenador E).

Existem igualmente posições mais lineares, o que comprova que estamos perante um movimento avaliativo volátil nas suas características, divergindo segundo as formações académicas em análise: *“(...) a avaliação externa já aconteceu por duas vezes; os resultados foram positivos (...) realçaram o carácter prático do curso. A comissão de avaliação tem contacto com docentes e alunos e depois há uma reunião que essa mesma comissão externa faz com os empregadores. Normalmente, até convidamos os responsáveis por essas empresas onde os alunos fazem o estágio.”* (Coordenador F); *“(...) a última acho que foi em 2004/05; foi feita internamente, mas a de 2002/2003 foi interna mas vieram cá avaliadores externos.”* (Coordenador G); *“(...) os resultados até estão na internet e foram muito bons; em grande parte foram excelentes os itens... mas foram apontados alguns aspectos menos positivos como era o caso das línguas, porque só tínhamos a língua inglesa e então corrigimos.”* (Coordenador I).

Esta última questão comprova a pertinência das línguas estrangeiras, como já foi apontado anteriormente, na nossa análise.

Quanto às condições institucionais de funcionamento, os coordenadores³¹³ não apresentam críticas significativas a nível funcional e estrutural. Tendo presente esta realidade institucional, importa verificar qual a opinião dos diplomados relativamente à formação académica³¹⁴.

³¹³ *“Não temos razão de queixa (...)”* (Coordenador A); *“Não temos que nos queixar (...)”* (Coordenador B); *“ (...) nós temos tido sempre apoio em termos de equipamentos (...)”* (Coordenador C); *“(...) temos uma unidade que simula uma unidade industrial, temos os equipamentos quase todos e depois temos outros laboratórios da química da madeira, completamente equipados (...) as condições estão à vista, são óptimas (...)”* (Coordenador D); *“(...) temos boas condições para trabalhar (...)”* (Coordenador E); *“(...) em termos materiais e humanos o curso está apetrechado para funcionar.”* (Coordenador F); *“(...) podíamos ter mais computadores. Os docentes têm uma carga horária muito elevada, com 12 horas, mais os trabalhos e mais cargas administrativos, o que não permite o acompanhamento dos alunos como nós pretendíamos, mais individualizado; de resto, penso termos todas as condições.”* (Coordenador I).

³¹⁴ Recordamos que também na satisfação laboral, quando confrontados com questões mais generalistas, os diplomados evidenciaram sempre posturas mais positivas face a avaliações sobre aspectos específicos da mesma.

Quadro 7.1 - Avaliação da formação académica por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|---------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| O curso desenvolve os conhecimentos práticos | Concordo Totalmente | 6,7 | 21,4 | | 10,5 | | 33,3 | | | | 50 | | 9,2 |
| | Concordo | 66,7 | 71,4 | 80 | 63,2 | 66,7 | 66,7 | 100 | 33,3 | 66,7 | 50 | 75 | 67,9 |
| | Discordo | 26,7 | 7,1 | 20 | 26,3 | 33,3 | | | 33,3 | 33,3 | | 25 | 21,1 |
| | NR | | | | | | | | 33,3 | | | | 1,8 |
| O curso desenvolve os conhecimentos teóricos | Concordo Totalmente | | 14,3 | | 15,8 | | 16,7 | | | | 50 | | 6,4 |
| | Concordo | 60 | 78,6 | 100 | 63,2 | 58,3 | 83,3 | 100 | 33,3 | 100 | 50 | 100 | 69,7 |
| | Discordo | 36,7 | 7,1 | | 21,1 | 41,7 | | | 33,3 | | | | 21,1 |
| | Discordo Totalmente | 3,3 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Os conteúdos estão adaptados à realidade laboral | Concordo Totalmente | 3,3 | 14,3 | | 10,5 | | 16,7 | | | | | | 5,5 |
| | Concordo | 33,3 | 71,4 | 80 | 52,6 | 50 | 50 | 100 | 50 | 66,7 | 100 | 100 | 56,9 |
| | Discordo | 53,3 | 14,3 | 20 | 36,8 | 50 | 33,3 | | 16,7 | 33,3 | | | 33 |
| | Discordo Totalmente | 10 | | | | | | | | | | | 2,8 |
| Actualidade de conteúdos e bibliografia | Concordo Totalmente | 3,3 | 7,1 | | 10,5 | | 16,7 | | | | | | 4,6 |
| | Concordo | 70 | 85,7 | 80 | 63,2 | 83,3 | 66,7 | 87,5 | 16,7 | 100 | 50 | 75 | 71,6 |
| | Discordo | 23,3 | 7,1 | 20 | 26,3 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 50 | | 50 | 25 | 21,1 |
| | Discordo Totalmente | 3,3 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Em termos globais, o curso possui qualidade | Concordo Totalmente | 3,3 | 21,4 | | 26,3 | | 33,3 | | | | 50 | | 11 |
| | Concordo | 56,7 | 78,6 | 60 | 57,9 | 83,3 | 50 | 100 | 33,3 | 66,7 | 50 | 75 | 65,1 |
| | Discordo | 36,7 | | 40 | 15,8 | 16,7 | 16,7 | | 16,7 | 33,3 | | 25 | 20,2 |
| | NR | 3,3 | | | | | | | 50 | | | | 3,7 |
| <i>N</i> | | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

O factor mais valorizado pelos finalistas é o aspecto *Em termos globais, o curso possui qualidade* (Concordam totalmente-EC, EA e GE) e *O curso desenvolve os conhecimentos práticos* (Concordam totalmente-EMGI e EI). Nos valores mais baixos destacam-se aspectos como *Os conteúdos estão adaptados à realidade laboral*³¹⁵ (discordam-CS e EA) e *O curso desenvolve os conhecimentos teóricos* e a *Actualidade de conteúdos e bibliografia* (discordam em ambas as situações destacando-se o curso de CS, EA e T), os diplomados dos cursos que tiveram maiores dificuldades de acesso ao primeiro emprego: “(...) a formação deste curso direcciona-nos um bocado para as empresas que estão aqui à volta e eu acho que isso é uma visão um bocado limitada. Penso que o mundo não é só o nosso quintal e temos que estar preparados para todo o tipo de situação. Também acho que ter uma formação generalista, que dá para tudo e mais alguma coisa, faz-nos julgar que se está preparado para tudo, mas, se calhar, não direcciona a formação para as empresas que existem aqui.” (ENTRV E).

Esta situação comprova a orientação formativa para o mercado local, indo ao encontro de algumas críticas efectuadas pelos finalistas no capítulo 4, que apontavam que aquela constituía uma limitação da oferta formativa, limitando o acesso ao mercado nacional. Comprova-se, assim,

³¹⁵ “(...) nós saímos dali da escola e, se calhar, precisamos sempre de uma muleta. Não somos capazes de criar por nós emprego, de sairmos e de nos sentirmos à vontade e enfrentar (...)” (ENTRV E).

que a situação laboral influencia esta avaliação já que, genericamente, os cursos que apresentam melhores transições avaliam de uma forma favorável a formação académica. Contrariamente é evidente que são os cursos que evidenciam maiores dificuldades de acesso ao primeiro emprego regular que adoptam posturas mais críticas (CS e EA).

Importa, contudo, aprofundar esta avaliação dos diplomados, relativa aos cursos superiores estudados.

Quadro 7.2 - Avaliação da formação académica por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Distribuição da carga horária disciplinar | MS | 3,3 | 14,3 | | 10,5 | | 16,7 | | | | | | 5,5 |
| | RI | 63,3 | 64,3 | 60 | 52,6 | 41,7 | 33,3 | 75 | 33,3 | 33,3 | 100 | 50 | 56 |
| | NS/NI | 30 | 14,3 | 40 | 26,3 | 50 | 33,3 | 25 | 66,7 | 66,7 | | 25 | 32,1 |
| | RI | 3,3 | 7,1 | | 10,5 | 8,3 | 16,7 | | | | | 25 | 6,4 |
| Estrutura curricular | MS | | 7,1 | | 21,1 | | 16,7 | | | | | | 5,5 |
| | RI | 40 | 64,3 | 80 | 36,8 | 41,7 | 33,3 | 75 | 50 | | 100 | 100 | 49,5 |
| | NS/NI | 30 | 21,4 | 20 | 26,3 | 41,7 | 16,7 | | 50 | 100 | | | 27,5 |
| | RI | 26,7 | 7,1 | | 15,8 | 16,7 | 33,3 | 25 | | | | | 16,5 |
| Conteúdos disciplinares | MS | 3,3 | 14,3 | | 31,6 | | 16,7 | | 16,7 | | | | 10,1 |
| | RI | 30 | 50 | 40 | 31,6 | 50 | 33,3 | 75 | 50 | | 100 | 100 | 43,1 |
| | NS/NI | 40 | 35,7 | 40 | 26,3 | 50 | 16,7 | 12,5 | 16,7 | 100 | | | 33 |
| | RI | 23,3 | | 20 | 10,5 | | 33,3 | 12,5 | 16,7 | | | | 12,8 |
| Formas de avaliação disciplinar | MS | 3,3 | | | 21,1 | | 16,7 | | | | | | 5,5 |
| | RI | 33,3 | 78,6 | 60 | 36,8 | 33,3 | 33,3 | 62,5 | 33,3 | | 50 | 25 | 42,2 |
| | NS/NI | 50 | 7,1 | 20 | 10,5 | 50 | 33,3 | 25 | 33,3 | 100 | | 75 | 33,9 |
| | RI | 13,3 | 14,3 | 20 | 26,3 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 33,3 | | 50 | | 17,4 |
| Preparação pedagógica e científica do corpo docente | MS | 13,3 | 21,4 | | 26,3 | 8,3 | 16,7 | | | | 50 | | 13,8 |
| | RI | 26,7 | 42,9 | 60 | 31,6 | 41,7 | 50 | 75 | 33,3 | | | 50 | 37,6 |
| | NS/NI | 43,3 | 35,7 | 20 | 26,3 | 33,3 | 16,7 | | 33,3 | 100 | 50 | | 32,1 |
| | RI | 16,7 | | 20 | 15,8 | 8,3 | 16,7 | 25 | 33,3 | | | 50 | 15,6 |
| Qualidade global da formação académica recebida | MS | 6,7 | 28,6 | | 31,6 | 8,3 | 16,7 | | | | 50 | | 13,8 |
| | RI | 40 | 64,3 | 40 | 42,1 | 66,7 | 50 | 75 | 66,7 | | 50 | 75 | 51,4 |
| | NS/NI | 26,7 | 7,1 | 60 | 15,8 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 33,3 | 100 | | 25 | 22,9 |
| | RI | 23,3 | | | 5,3 | 8,3 | 16,7 | 12,5 | | | | | 10,1 |
| Qualidade global da Instituição Formadora | MS | 3,3 | 42,9 | 20 | 21,1 | 16,7 | 16,7 | | | | 100 | | 15,6 |
| | RI | 40 | 42,9 | 60 | 57,9 | 41,7 | 50 | 75 | 50 | | | 75 | 47,7 |
| | NS/NI | 46,7 | 7,1 | | 10,5 | 41,7 | 16,7 | 12,5 | 50 | 66,7 | | 25 | 27,5 |
| | RI | 10 | 7,1 | 20 | | | 16,7 | 12,5 | | 33,3 | | | 7,3 |
| Condições físicas da instituição | MS | | 57,1 | 60 | 47,4 | 41,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | | 50 | 25 | 28,4 |
| | RI | 20 | 42,9 | 40 | 31,6 | 41,7 | 33,3 | 75 | 83,3 | 33,3 | 50 | 75 | 39,4 |
| | NS/NI | 20 | | | 10,5 | 16,7 | | | | | 33,3 | | 10,1 |
| | RI | 53,3 | | | | | 33,3 | | | 33,3 | | | 17,4 |
| Condições materiais (equipamentos pedagógicos e laboratórios) | MS | 3,3 | 35,7 | 40 | 36,8 | 16,7 | 33,3 | 12,5 | | | 50 | | 19,3 |
| | RI | 16,7 | 42,9 | 60 | 36,8 | 66,7 | 33,3 | 37,5 | 83,3 | 33,3 | 50 | 75 | 40,4 |
| | NS/NI | 26,7 | 14,3 | | 15,8 | 8,3 | | 37,5 | | | 33,3 | | 16,5 |
| | RI | 46,7 | 7,1 | | | 8,3 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | 25 | 20,2 |
| Apoio social (residências/bolsas) | MS | | 14,3 | | 5,3 | | 16,7 | 12,5 | 16,7 | | | 25 | 6,4 |
| | RI | 36,7 | 28,6 | | 26,3 | 25 | 16,7 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | 50 | | 25,7 |
| | NS/NI | 36,7 | 35,7 | 80 | 31,6 | 33,3 | 16,7 | 12,5 | 50 | 66,7 | 50 | 50 | 36,7 |
| | RI | 23,3 | | 20 | 5,3 | 33,3 | 33,3 | 62,5 | 16,7 | | | | 18,3 |
| MI | 3,3 | 21,4 | | 31,6 | 8,3 | 16,7 | | | | | 25 | 11 | |
| <i>N</i> | | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Legenda: MS- Muito satisfeito; RI-Razoavelmente satisfeito; NS/NI-Nem satisfeito/nem insatisfeito; RI-Razoavelmente insatisfeito; MI-Muito insatisfeito

Os aspectos mais valorizados, no que respeita aos aspectos funcionais, são as *Condições físicas da instituição* (GCP, GE e EMGI), o que corrobora a posição dos coordenadores, a *Qualidade global da instituição formadora* (EMGI e GE), a *Qualidade global da formação recebida* (EMGI e GE), resultados que vêm no seguimento dos anteriores e ainda, relativamente aos aspectos estruturais, a *Distribuição da carga horária disciplinar* (EMGI, EC).

Numa posição intermédia surgem os *Conteúdos disciplinares*, (destacando-se pela vertente crítica CS e GCP), “(...) faltam cadeiras para mostrar aos alunos como são os modelos de negócio de um empresa e tem que haver uma ligação directa entre apoio técnico e empresas, para poder haver workshops, mais estágios, para os alunos terem uma ligação directa às empresas, perceber como as coisas funcionam. E não só as empresas da região, porque o meu curso agarra-se às empresas da região e quais as que atingem esse nível?” (ENTRV I); “(...) se nós tivermos os instrumentos à nossa volta, aprendemos mais facilmente e conseguimos integrar no mercado de trabalho. Devíamos ter mais situações de estar no campo (...)” (ENTRV D); “(...) podia-se aproveitar para fazer mais prática no terreno a nível de construção, porque, por vezes, o professor fala de certas situações e nós não sabemos o que é; só vamos saber quando estamos cá fora e então deveria ser possível (em cada tema nova da matéria ligado à resistência de materiais e estruturas de situações que acontecem em edifícios) tentar ver em obra.” (ENTRV C); “(...) durante as aulas não temos tanta componente prática (...)” (ENTRV A).

Estas posturas possuem particular pertinência se tivermos em consideração que a vertente profissionalizante é efectivamente o elemento caracterizador do ensino superior politécnico, como podemos ver, por exemplo, em Simão e Costa (2000). Encontramos ainda em posição intermédia os aspectos relativos às *Condições materiais (equipamentos pedagógico e de laboratório)* e a *Preparação pedagógica e científica do corpo docente* (pela negativa destacam-se em ambas as situações os cursos de CS e CA): “(...) a escola tinha condições, tinha bons materiais. Se calhar em termos de equipamentos até existiam, não chegámos é a utilizá-los.” (ENTRV E).

Com os valores mais baixos destacam-se o *Apoio social (com residências/bolsas)* (EC e T), que pode reflectir o facto de os memos pertencerem a classes sociais com mais baixos recursos económicos e qualificacionais, movimento que estará relacionado, em parte, com a relevante percentagem de trabalhadores-estudantes, pela procura regional de educação, pela elevada percentagem de biscates no período de procura do primeiro emprego e pela prioridade dada à fixação laboral a nível regional; as *Formas de avaliação disciplinar* (EM, EE, EMGI); “(...) agora sei que o pessoal entra lá e faz o curso em 5 anos; o bacharel e mais 2 de licenciatura é tudo seguido. Estou com colegas da minha altura e não percebo, pois andava 5 a 7 anos para fazer o Bacharel (...), no meu tempo demorava-se mais tempo (...)” (ENTRV C) e finalmente a *Estrutura curricular* (CS e EM): “(...) acabámos por ter uma injeção de matéria que depois não se aprofunda e não somos capazes de concretizar na prática.” (ENTRV E).

Podemos, assim, concluir que os diplomados evidenciam, genericamente, uma posição positiva relativamente aos conteúdos formativos e sua estruturação, à avaliação funcional e à qualidade geral da formação académica e do ISPV. Os restantes indicadores têm tendência menos satisfatória, salientando-se a qualidade de corpo docente, as condições materiais e o apoio social. É possível afirmar, assim, que a situação laboral não influencia directamente as posições avaliativas dos diplomados, como comprova o facto de observarmos, relativamente à estrutura curricular, uma postura crítica por parte dos que exercem profissões mais próximas da sua área de formação académica.

Perante estas posições, importa analisar as posturas dos diplomados face às principais competências facultadas nos cursos superiores frequentados. Antes de iniciarmos esta análise, é importante ter presente as principais características formativas das áreas. Assim, no curso de EA, destaca-se a “(...) *gestão e tratamento de resíduos sólidos, gestão e tratamento de qualidade de água, de recursos hídricos, quer de água de abastecimento, quer em termos de afluentes e também na área do ordenamento e planeamento do território.*” (Coordenador B). Em EC, o “(...) *projectos, direcção de obra, também de coordenação de projectos e ... nas diferentes áreas* (Coordenador C). Na área de EM, “(...) *produção de quadros superiores especializados para as indústrias de carpintaria e imobiliário que utilizam madeira como base principal.*” (Coordenador D). Em EE, “(...) *a área da energia, distribuição da energia eléctrica, até à área de automação, energias renováveis e robótica.*” (Coordenador E). Em EI “(...) *sistemas de informação e rede de computadores (...)*” (Coordenador F). Na área de GE “(...) *fiscalidade, auditoria, contabilidade (...).*” (Coordenador G). Para GCP, “(...) *Marketing, na área da qualidade e gestão da produção.*” (Coordenador H). Finalmente na área de T, “(...) *Gestão, Marketing, Técnicas Turísticas e das ferramentas informáticas (...)*” (Coordenador I).

Tendo presente os contributos de Cabral-Cardoso *et al* (2006), analisamos as competências transversais que são facultadas pelas diferentes formações académicas em análise. Pelos valores mais elevados destacam-se o *Desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa* (T), o *Desenvolvimento das capacidades de autonomia* (EI, T) e o *Desenvolvimento do sentido crítico* (EA). Relativamente aos valores mais baixos destaque para o *Desenvolvimento das capacidades de utilização de línguas estrangeiras* (GCP, GE), opinião confirma a pertinência da questão já referida no capítulo anterior, assumindo-se como uma das principais lacunas formativas: “(...) *as línguas têm que ser trabalhadas mais ... e outras línguas. Baseamo-nos muito no espanhol e no francês, que estão mais próximas, mas acho que, neste momento, há que fazer outras apostas e porque não haver intercâmbio e professores de fora?*” (ENTRV A); “(...) *não investimos em línguas estrangeiras (...)*” (Coordenador D); “(...) *línguas estrangeiras eram um pouco fracas (...)*” (Coordenador H). Ainda neste vertente, embora com menor intensidade, destacam-se o *desenvolvimento das capacidades de expressão* (EE e CA) e o *Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico* (EM e EMGI).

Quadro 7.3 - Competências facultadas durante a formação académica por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Desenvolvimento das capacidades de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação | MS | 16,7 | 6,7 | 20 | 31,6 | 16,7 | 33,3 | | | | | | 15,5 |
| | RI | 43,3 | 80 | 20 | 52,6 | 66,7 | 33,3 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | | 75 | 54,5 |
| | NS/NI | 30 | 6,7 | 60 | 10,5 | 16,7 | 16,7 | 25 | 33,3 | | 50 | | 20,9 |
| | RI | 6,7 | | | 5,3 | | | 12,5 | | | 33,3 | 25 | 5,5 |
| | MI | 3,3 | 6,7 | | | | 16,7 | | | | 50 | | 3,6 |
| Desenvolvimento das capacidades de utilização de línguas estrangeiras | MS | 6,7 | | 20 | 10,5 | 8,3 | | 12,5 | | | | | 6,4 |
| | RI | 23,3 | 6,7 | | 15,8 | 33,3 | 16,7 | 12,5 | 50 | 33,3 | | 25 | 20 |
| | NS/NI | 23,3 | 33,3 | | 36,8 | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 33,3 | 33,3 | 50 | 25 | 26,4 |
| | RI | 26,7 | 26,7 | 40 | 21,1 | 16,7 | 33,3 | 37,5 | 16,7 | 33,3 | 50 | | 25,5 |
| | MI | 20 | 33,3 | 40 | 15,8 | 25 | 16,7 | 25 | | | | 50 | 21,8 |
| Desenvolvimento das capacidades de expressão | MS | 10 | | 20 | 10,5 | 25 | | | | | | | 8,4 |
| | RI | 36,7 | 80 | 60 | 52,6 | 25 | 66,7 | 50 | 40 | 33,3 | 50 | 50 | 48,6 |
| | NS/NI | 43,3 | 6,7 | 20 | 26,3 | 33,3 | 16,7 | 33,3 | 40 | 66,7 | 50 | 25 | 30,8 |
| | RI | 10 | 6,7 | | 10,5 | 8,3 | 16,7 | 16,7 | 20 | | | 25 | 10,3 |
| | MI | | 6,7 | | | 8,3 | | | | | | | 1,9 |
| Desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa | MS | 23,3 | 20 | 20 | 36,8 | 25 | 33,3 | | 16,7 | | | 25 | 22,7 |
| | RI | 46,7 | 73,3 | 60 | 57,9 | 66,7 | 50 | 62,5 | 50 | 66,7 | 50 | 25 | 56,4 |
| | NS/NI | 20 | | 20 | | | | 25 | 33,3 | | | 50 | 11,8 |
| | RI | 10,0 | | | 5,3 | 8,3 | 16,7 | 12,5 | | 33,3 | | | 7,3 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento das capacidades de autonomia | MS | 13,3 | 13,3 | 20 | 21,1 | 33,3 | 33,3 | | | | | | 15,5 |
| | RI | 60 | 73,3 | 40 | 63,2 | 41,7 | 50 | 62,5 | 83,3 | 66,7 | 50 | 75 | 60,9 |
| | NS/NI | 26,7 | 6,7 | 40 | 10,5 | 8,3 | | 25 | | 33,3 | | 25 | 16,4 |
| | RI | | | | 5,3 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 16,7 | | | | 5,5 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança | MS | 20 | 13,3 | 4 | 21,1 | 16,7 | 33,3 | | | | | | 16,4 |
| | RI | 43,3 | 66,7 | 2 | 63,2 | 50 | 33,3 | 50 | 66,7 | 33,3 | 50 | 75 | 51,8 |
| | NS/NI | 20 | 13,3 | 40 | 15,8 | 25 | 16,7 | 37,5 | 33,3 | 66,7 | | 25 | 22,7 |
| | RI | 16,7 | | | | 8,3 | 16,7 | 12,5 | | | | | 7,3 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos | MS | 20 | 20 | | 31,6 | 25 | 33,3 | | 16,7 | 33,3 | | | 20 |
| | RI | 40 | 66,7 | 60 | 47,4 | 33,3 | 50 | 25 | 83,3 | | 50 | 50 | 46,4 |
| | NS/NI | 40 | 6,7 | 40 | 10,5 | 33,3 | | 62,5 | | 33,3 | | 50 | 26,4 |
| | RI | | | | 10,5 | 8,3 | 16,7 | 12,5 | | 33,3 | | | 5,5 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização | MS | 10 | 13,3 | 20 | 26,3 | 16,7 | 33,3 | | 16,7 | | | | 14,5 |
| | RI | 53,3 | 73,3 | 40 | 52,6 | 41,7 | 33,3 | 62,5 | 33,3 | 33,3 | 50 | 75 | 52,7 |
| | NS/NI | 33,3 | 6,7 | 40 | 10,5 | 41,7 | 16,7 | 12,5 | 33,3 | 66,7 | | 25 | 24,5 |
| | RI | 3,3 | | | 10,5 | | 16,7 | 25 | 16,7 | | | | 6,4 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento do sentido crítico | MS | 13,3 | 6,7 | 20 | 26,3 | 25 | 16,7 | | 16,7 | | | | 14,5 |
| | RI | 56,7 | 86,7 | 20 | 42,1 | 58,3 | 50 | 75 | 50 | 33,3 | 50 | 75 | 57,3 |
| | NS/NI | 30 | | 60 | 21,1 | 8,3 | 16,7 | 25 | 33,3 | 66,7 | | 25 | 22,7 |
| | RI | | | | 10,5 | 8,3 | 16,7 | | | | | | 3,6 |
| | MI | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Desenvolvimento das capacidades de análise/síntese | MS | 6,7 | 6,7 | | 26,3 | | 16,7 | | 16,7 | | | | 9,1 |
| | RI | 53,3 | 80 | 60 | 47,4 | 83,3 | 50 | 62,5% | 50 | 33,3 | 50 | 75 | 60 |
| | NS/NI | 40 | 6,7 | 40 | 21,1 | 16,7 | 16,7 | 37,5% | 33,3 | 33,3 | | 25 | 26,4 |
| | RI | | | | 5,3 | | 16,7 | | | | 33,3% | | 2,7 |
| | MS | | 6,7 | | | | | | | | 50 | | 1,8 |
| Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico | RI | 6,7 | 6,7 | | 26,3 | 8,3 | 33,3 | | | | | | 10,1 |
| | NS/NI | 43,3 | 60 | 40 | 47,4 | 75 | 16,7 | 62,5 | 80 | 33,3 | 50 | 50 | 51,4 |
| | RI | 46,7 | 26,7 | 60 | 21,1 | 16,7 | 33,3 | 37,5 | 20 | 33,3 | | 50 | 33 |
| | MI | 3,3 | | | 5,3 | | | | | | 33,3 | 50 | 3,7 |
| | | | 6,7 | | | | | 16,7 | | | | | 1,8 |
| <i>N</i> | | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Legenda: MS- Muito satisfeito; RI-Razoavelmente satisfeito; NS/NI-Nem satisfeito/nem insatisfeito; RI-Razoavelmente insatisfeito; MI-Muito insatisfeito

Podemos, assim, concluir que, em termos formativos, os alunos apresentam uma atitude bastante positiva relativamente às competências transversais desenvolvidas nos cursos. O único que apresenta valores iminentemente baixos é o indicador *Desenvolvimento das capacidades de*

utilização de línguas estrangeiras (aspecto já identificado anteriormente como uma das lacunas formativas mais referenciada por diplomados e coordenadores dos cursos), Paralelamente, podemos afirmar que os diplomados que exteriorizam menores dificuldades em aceder ao primeiro emprego continuam a ser os mais críticos, contrariamente aos que tiveram maior dificuldade, questão que pode ser explicada pelos níveis de expectativas profissionais e formativas e que nos ocupará o ponto seguinte. Isto denota falta de esclarecimento/expectativas dos que revelaram maiores dificuldades de acesso ao emprego ou sobrevalorização dos que estão piores? Importa referir que os cursos que denotam posição laboral mais debilitada sobretudo nos cursos de EA e T³¹⁶, apresentam posições em consonância com os restantes, o que levanta novamente a questão da sobrevalorização da situação laboral. Esta posição altera-se, porém, quando os diplomados se referem ao papel social que a instituição formadora deve assumir perante os seus diplomados.

Quadro 7.4 - Papel do Instituto Superior Politécnico de Viseu por curso (%)

| PAPEL DO ISPV | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|----|-------|
| Facultar acesso a emprego compatível com a licenciatura | 38,7 | 73,3 | 60 | 31,6 | 66,7 | 33,3 | 87,5 | 33,3 | 66,7 | 100 | 75 | 52,3 |
| Facultar o acesso ao conhecimento científico | 29 | | 20 | 26,3 | 16,7 | 50 | | 50 | 33,3 | | 25 | 22,5 |
| Promover Pós-graduações e Mestrados | 6,5 | 20 | 20 | 10,5 | | 16,7 | | | | | | 8,1 |
| Facultar instrumentos para aceder a um emprego | 9,7 | | | 26,3 | 8,3 | | | | | | | 8,1 |
| Promover uma cultura de cidadania | 9,7 | | | | | | | | | | | 2,7 |
| Promover a integração social | 3,2 | | | | | | | 16,7 | | | | 1,8 |
| Outra | 3,2 | | | 5,3 | | | 12,5 | | | | | 2,7 |
| NR | | 6,7 | | | 8,3 | | | | | | | 1,8 |
| NO SEU CASO ISSO FOI CUMPRIDO? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 58,1 | 66,7 | 40 | 78,9 | 33,3 | 66,7 | 100 | 83,3 | 66,7 | 100 | 75 | 65,8 |
| Não | 38,7 | 20 | 60 | 15,8 | 58,3 | 16,7 | | 16,7 | 33,3 | | 25 | 28,8 |
| NR | 3,2 | 13,3 | | 5,3 | 8,3 | 16,7 | | | | | | 5,4 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| NR | 22,6 | 53,3 | 40 | 52,6 | 25 | 50 | 87,5 | 83,3 | 66,7 | 100 | 50 | 45,9 |
| Profissão não está de acordo com o curso | 25,8 | | | 15,8 | 8,3 | | | | | | 25 | 11,7 |
| Acesso a ferramentas e conhecimentos que uso no trabalho | 6,5 | 13,3 | 20 | 10,5 | 16,7 | 16,7 | 12,5 | | | | | 9,9 |
| Falta apoio do ISPV no acesso ao emprego | 3,2 | 6,7 | 20 | | 33,3 | | | 16,7 | | | | 7,2 |
| Acesso a conhecimento | 13 | | | 5,3 | 8,3 | | | | | | | 5,4 |
| Limitações formativas em algumas áreas | 6,5 | | | 5,3 | 8,3 | | | | | | | 3,6 |
| Tenho estado a exercer na área | | 6,7 | | | | 16,7 | | | 33,3 | | | 2,7 |
| Facultou acesso a estágio | 3,2 | 13,4 | | | | | | | | | | 2,7 |

³¹⁶ Por que é que Turismo não se inclui no grupo que tem postura mais negativa (CS e EA- aqui as tendências são confirmadas, os que estão pior profissionalmente); será que Turismo não “culpabiliza” a instituição, mas o mercado, e os restantes afirmam que a instituição é também responsável? CS e EA têm postura mais institucionalizada? Será que são alunos de diploma e, como tal, esperavam que o mesmo desbloqueasse transição? Expectativas mais elevadas ou inocência/desinformação/alheamento da realidade? Contudo, a entrevista da aluna de turismo mostra que a mesma é aluna de diploma, face à importância que dá ao factor monetário para o seu estatuto profissional - estatuto de diplomado que não pode ganhar abaixo de um determinado nível? “(...) um licenciado em Turismo deve ganhar em média 1.100 - 1.400 Euros, falando daquilo que se espera. No entanto, quando vamos a um hotel tanto lhes faz ter uma pessoa com o 9º ou 12º ano ou um diplomado, porque lhes vão pagar exactamente igual e não lhes reconhecem as competências que ele tem.” (ENTRVA).

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|----|-----|----|------|---|---|---|---|----|-----|
| Tenho emprego | 6,4 | | | 5,3 | | | | | | | | 2,7 |
| Não acedi a emprego | 3,2 | 6,7 | | | | 16,7 | | | | | | 2,7 |
| ISPV deveria facultar mais/melhor formação académica | | | 20 | 5,3 | | | | | | | | 1,8 |
| Curso permitiu crescimento pessoal e profissional | 3,2 | | | | | | | | | | 25 | 1,8 |
| Outra | 6,4 | | | | | | | | | | | 1,8 |
| Total | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Salientam-se os indicadores *Facultar os instrumentos necessários para aceder a um emprego compatível com a licenciatura* (EMGI, EC, CA e GE), *Facultar o acesso ao conhecimento científico* (EE, EI), *Promover formação especializada-Pós-graduações e Mestrados* (GE e GC) e *Facultar os instrumentos necessários para aceder a um emprego*, (T, CS). Esta posição relativa à empregabilidade denota, por um lado, uma maior preocupação por parte dos que se encontram em posição profissional mais débil e uma responsabilização institucional quanto ao apoio à transição para o trabalho. Esta responsabilização institucional dá continuidade às posições apresentadas pelos finalistas na sua preparação para o trabalho e pelos diplomados no acesso ao primeiro emprego, onde se verificam posições particularmente institucionalizadas.

A avaliação dos diplomados abrange, sobretudo, os aspectos de carácter institucionais e relativos ao emprego, indo ao encontro das críticas referidas face ao pouco apoio institucional aos diplomados no seu processo de transição para o trabalho, apresentadas no capítulo anterior.

Face a isto recomenda-se que a postura institucional seja menos egocêntrica, sobretudo no que no que diz respeito ao contacto com mercado laboral local com a criação de um instrumento de ligação de forma a contribuir para a transição para o trabalho dos seus diplomados³¹⁷, mais especificamente potenciar uma maior informação aos finalistas, face a índices de passividade e défice social apresentados; exploração das Línguas Estrangeiras, a nível formativo; promoção de estágios extra-curriculares em disciplinas chave (Ex: simulação empresarial do curso de GE).

Contudo, quando se interpela os diplomados sobre o facto de, no seu caso, esse papel institucional ter sido cumprido, a sua maioria (EMGI, EC, EE), confirmam que sim, mas 45,9% não justifica a sua posição. Dos que o fazem, destaca-se 11,7% que garantem *Não se encontrar a exercer uma profissão de acordo com o curso* (CS e CA) e 7,2% mencionam a *Falta de apoio do ISPV no acesso ao emprego* (EA e GCP). 9,9% referem ainda o *Acesso às ferramentas e conhecimento que usam no trabalho* (GC, EA, EI) e o *Acesso a conhecimento* com 5,4% (CS e EA).

Questiona-se³¹⁸ ainda em que medida o diploma os preparou para o mercado de trabalho.

Quadro 7.5 - Avaliação académica por curso (%)

³¹⁷ Curiosamente esta questão ainda durante a realização deste trabalho foi materializada com a criação do Gabinete de apoio à inserção na vida activa em 03/ 2010.

³¹⁸ Como salienta Gonçalves *et al*: "*Quanto à satisfação com o percurso do Ensino Superior (...) uma grande percentagem dos diplomados se sentem satisfeitos com o percurso de formação efectuado, uma vez que 65% voltariam a optar pela mesma especialidade e 64% voltariam a escolher o mesmo estabelecimento de ensino. (...)*" (Gonçalves *et al*, 2006, P. 102-3).

| DIPLOMA PREPAROU PARA A VIDA ACTIVA | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---------------------------------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|----|-------|
| Muito | | 7,1 | 20 | 10,5 | 8,3 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | | 50 | 50 | 11 |
| Bastante | 40 | 64,3 | 20 | 47,4 | 58,3 | 33,3 | 50 | 50 | 33,3 | 50 | | 45 |
| Pouco | 36,7 | 7,1 | 20 | 15,8 | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 66,7 | | 25 | 22,9 |
| Nada | | | 20 | 5,3 | 8,3 | | | | | | | 2,8 |
| Não sabe | 23,3 | 21,4 | 20 | 21,1 | 8,3 | | 25 | 16,7 | | | 25 | 18,3 |
| VOLTARIA A FREQUENTAR O ISPV? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 48,4 | 86,7 | 80 | 89,5 | 33,3 | 66,7 | 100 | 66,7 | 100 | 100 | 75 | 69,4 |
| Não | 45,2 | 6,7 | 20 | 5,3 | 58,3 | 33,3 | | 33,3 | | | 25 | 26,1 |
| NR | 6,5 | 6,7 | | 5,3 | 8,3 | | | | | | | 4,5 |
| JUSTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| NR | 29 | 46,7 | 60 | 63,2 | 58,3 | 50 | 75 | 100 | 33,3 | | 75 | 51,4 |
| Falta qualidade/crédito institucional | 25,8 | 6,7 | 20 | 5,3 | 33,3 | 16,7 | | | | | | 14,4 |
| Boas condições físicas e pedagógicas | 12,9 | 33,4 | 20 | 26,3 | | 16,7 | 12,5 | | 33,3 | | | 14,2 |
| Proximidade geográfica | 3,2 | 6,7 | | 5,3 | | | 12,5 | | 33,3 | | | 4,5 |
| Oferta formativa pouco atractiva | 9,7 | | | | | 16,7 | | | | | 25 | 4,5 |
| Crescimento pessoal e profissional | 9,7 | | | | | | | | | 50 | | 3,6 |
| Cidade/pessoas acolhedoras | 6,5 | | | | | | | | | 50 | | 2,7 |
| Estou desempregado | 3,2 | 6,7 | | | 8,3 | | | | | | | 2,7 |
| Total | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Assim, 45% sustentam que a formação académica os preparou *Bastante* (GE e EA), 11% *Muito* (EMGI e CA), apesar de 22,9% declararem que os preparou *Pouco* (EM e CS) para a vida activa. Sobre a possibilidade de voltar a frequentar a instituição, a maioria (EMGI, EC e EM) afirma que sim, sendo que 26,1% adoptam posição contrária (CS e EA). Nas suas justificações, destaque novamente para a dimensão da não resposta, para a *Falta de qualidade/crédito institucional* (EA e CS, os que revelaram como os mais críticos, quer na questão anterior, quer na comparação entre universidades e politécnicos no último ano da formação académica o que pode reflectir as maiores dificuldades no acesso ao primeiro emprego regular), para as *Boas condições físicas e pedagógicas* e finalmente para a *Pouca atractividade da oferta formativa* (CA e EI). Saliente-se ainda para a *Proximidade geográfica*, reforçando os dados que comprovam uma nítida procura regional de ensino superior, uma procura de fixação a nível profissional comprovada pela satisfação laboral evidente, no que a este aspecto diz respeito.

De forma a aprofundar os dados anteriores, procede-se à estruturação das posturas avaliativas face à formação académica. No âmbito do efectuado relativamente às trajectórias profissionais e aos níveis de satisfação no trabalho, adoptamos face à avaliação académica a mesma estrutura analítica. As variáveis escolhidas³¹⁹ distinguem-se em termos do seu estatuto explicativo e da sua contribuição para a constituição dos grupos ou classes: as variáveis activas são fulcrais para a definição da estrutura de relações de semelhança no seio das classes e, conseqüentemente, de diferenciação das classes entre si; as variáveis ilustrativas, são as que, não possuindo um papel diferenciador, caracterizam paralelamente os grupos.

³¹⁹ Quadros 1 a 4 do Anexos IV sistematizam a informação seleccionada das questões integrantes do inquérito por questionário on-line para efeitos de tipificação das trajectórias profissionais de acordo com a aplicação associada da AFCM e da AC.

Os diplomados situam-se, sobretudo, em três classes distintas:

Quadro 7.6 - Tipologia de avaliação da formação académica

| <i>Classe</i> | <i>Características da classe</i> ³²⁰ |
|---|--|
| A Classe 1 com 51,3% apresenta-se com uma avaliação favorável | <p>Quanto à avaliação curricular, demonstram posições de concordância relativamente aos aspectos como o curso desenvolve os conhecimentos práticos (84,2%); o curso desenvolve os conhecimentos teóricos (89,4%); os conteúdos estão adaptados à realidade laboral (71,9%); actualidade de conteúdos e bibliografia (89,4%); em termos globais, o curso possui qualidade (85,9%).</p> <p>No que respeita à avaliação geral do curso, verifica-se que se encontram razoavelmente satisfeitos ao nível dos factores estruturais (distribuição da carga horária disciplinar; estrutura curricular; conteúdos disciplinares e avaliação) e a nível funcional (preparação pedagógica e científica do corpo docente; qualidade global da formação académica recebida e qualidade global da instituição formadora).</p> <p>Relativamente às competências transversais, assumem-se razoavelmente satisfeitos ao nível do desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação, do desenvolvimento das capacidades de expressão, do desenvolvimento das capacidades de autonomia, do desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança, do desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização, do desenvolvimento do espírito crítico, do desenvolvimento das capacidades de análise/síntese e no domínio dos fundamentos do campo de estudo específico.</p> <p>Asseguram ainda que o diploma os preparou bastante para a vida profissional (61,4%), apresentam níveis de satisfação média no que respeita à avaliação global do curso (68,4%) e instituição formadora (66,6%). Além disso, 12,2% certificam ter obtido emprego de uma forma imediata.</p> <p>Pelo facto de esta classe ser constituída por 51,3% dos diplomados, compreende-se que as variáveis ilustrativas não se apresentem aqui como diferenciadoras, já que este valor representa mais de um terço da população global, impossibilitando, face à sua dimensão, uma diferenciação mais evidente dos diplomados, comprovada pela pouca pertinência da variável curso.</p> |
| Classe 2, com 35,1% apresenta-se com uma avaliação crítica | <p>Relativamente à avaliação curricular específica, os diplomados apresentam posições de discordância evidente quanto a aspectos como: o curso desenvolve os conhecimentos práticos (46,1%), conhecimentos teóricos (43,5%), os conteúdos estão adaptados à realidade laboral (51,2%), actualidade de conteúdos e bibliografia (38,4%) e em termos globais, o curso possui qualidade (38,4%).</p> <p>No que respeita à avaliação geral do curso, verifica-se que se encontram entre Não Satisfeito/Não Insatisfeito e Razoavelmente Insatisfeito ao nível dos factores estruturais (salientando-se a estrutura curricular RI; conteúdos disciplinares e formas de avaliação disciplinar RI, NS/NI), e ao nível funcional (preparação pedagógica e científica do corpo docente RI, a qualidade global da formação académica recebida RI e NS/NI, a qualidade global da instituição formadora RI e NS/NI, as condições físicas da instituição RI-33,33% e as condições materiais RI).</p> <p>Relativamente às competências transversais, apresentam-se como Nem Satisfeito/Nem Insatisfeito, mas sobretudo como Razoavelmente Insatisfeito ao nível do desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa, desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação (RI e NS/NI), desenvolvimento das capacidades de expressão;</p> |

³²⁰ Como apoio a esta análise ver quadro 2, Anexo VI.

| | |
|--|--|
| | <p>desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos (RI e NS/NI); desenvolvimento das capacidades de autonomia (RI e NS/NI); desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança (RI e NS/NI); desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização (RI e NS/NI); desenvolvimento do espírito crítico (NS/NI); desenvolvimento das capacidades de análise/síntese (NS/NI) e domínio dos fundamentos do campo de estudo específico (NS/NI).</p> <p>Declararam ainda que o diploma os preparou pouco para a vida profissional (48,7%) e o seu grau de satisfação face ao curso é baixo (NS/NI-28,2%; RI-17,9%).</p> <p>Importa salientar que 46,1% são de CS, o que torna evidente a postura dos que exteriorizaram posição mais debilitada a nível laboral, tendo presente as condições de trabalho vividas por esta população.</p> |
| <p>Classe 3 (9,9%) que apresenta uma avaliação muito favorável</p> | <p>Avaliação positiva, evidente ao nível da avaliação curricular específica, onde apresentam posições de concordância elevada: o curso desenvolve os conhecimentos práticos, 54,5%; o curso desenvolve os conhecimentos teóricos, 63,6%; os conteúdos estão adaptados à realidade laboral, 54,5%; actualidade de conteúdos e bibliografia, 45,4% e em termos globais, o curso possui qualidade, 81,8%.</p> <p>Quanto à avaliação geral do curso, verifica-se que se encontram muito satisfeitos relativamente à distribuição da carga horária disciplinar, à estrutura curricular, aos conteúdos disciplinares e às formas de avaliação disciplinar. A nível funcional, muito satisfeitos com a preparação pedagógica e científica do corpo docente, com a qualidade global da formação académica recebida (81,8%), com a qualidade global da instituição formadora, com as condições físicas da instituição e com as condições materiais.</p> <p>No que respeita às competências transversais facultadas pela instituição, assumem-se, sobretudo, como muito satisfeitos com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa; desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação e desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos; desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança e desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização, desenvolvimento do sentido crítico, desenvolvimento das capacidades de análise/síntese e domínio dos fundamentos do campo de estudo específico.</p> <p>Relativamente ao curso (90,9%) e à instituição (90,9%), encontram-se muito satisfeitos, dos quais 54,5% dos diplomados de T, contrariando o movimento mais crítico por parte dos que possuem situação laboral mais precária, comparativamente com CS e EA, apesar da sua taxa de desemprego de inserção não ser tão elevada. Esta posição dos diplomados de T é, assim, paradoxal face à situação profissional dos mesmos.</p> |

Estes dados confirmam que grande parte dos diplomados avalia de uma forma intermédia a instituição e o curso superior obtido, destacando-se o caso de turismo que apesar das dificuldades evidenciadas na transição para o trabalho não exteriorizam nesta avaliação as mesmas. Posição contrária é adoptada pelos diplomados de CS que reflectem de uma forma evidente as dificuldades de acesso ao primeiro emprego e as condições de precariedade laboral vivida, afirmando posturas muito críticas.

Podemos concluir que os que apresentam acessos ao primeiro emprego mais lineares e melhores condições de trabalho são sobretudo críticos relativamente às competências facultadas e

à estrutura curricular, sendo que no geral se demonstram *Razoavelmente satisfeitos* (51,3%) e mesmo *Muito satisfeitos* (9,9%). Pelo contrário os que apresentam trajectórias profissionais mais precárias adoptam posturas mais críticas (35,1%), o que comprovam que, neste caso, a situação profissional influencia directamente a avaliação do curso e do ISPV.

Será que estas posições diferenciadas são também um reflexo de expectativas profissionais e formativas diferentes, tendo presente as posturas que os finalistas apresentam, face a este aspecto, no capítulo 5? Esta questão ocupar-nos-à seguidamente.

2 - PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS LABORAIS

Procura-se agora abordar as perspectivas laborais dos diplomados, ao nível dos factores que os diplomados assumem permitir estabelecer uma carreira profissional e ainda no que respeita à pertença sindical e associativa (sobretudo a representatividade das ordens profissionais) e à opinião dos jovens sobre a dicotomia universidades/politécnicos.

O objectivo é evidenciar a perspectiva estatutária que os diplomados possuem face ao diploma obtido, tendo presente a sua rentabilidade a nível laboral, e verificar quais os níveis de procura de formação académica ou profissional, de forma a estabelecer paralelismo com as questões da integração profissional.

Finalmente, reflectimos sobre as expectativas profissionais, com o objectivo de aprofundar a análise. Convém ressaltar que, aqui, já se incluíam os que não tinham exercido qualquer tipo de actividade laboral regular, o que tem de ser tido em conta.

2.1 - CONTORNOS E POSIÇÕES

Verificando-se uma avaliação formativa positiva, temos que ter presente, desde já, que, segundo Teichler (2007), os diplomados tendem a ser muito mais optimistas sobre as suas próprias expectativas de trabalho, sabendo-se que somente uma minoria terá êxito em melhorar significativamente as suas carreiras após obterem um primeiro emprego muito modesto.

O objectivo principal era aprofundar tendências anteriores, onde se verificavam posturas de disponibilidade de exercício laboral evidente fora das áreas de formação académica, por parte dos diplomados, o que exterioriza as dificuldades vividas a nível laboral. Consequentemente, torna-se pertinente aprofundar as questões do estatuto e representatividades profissionais e académicas dos diplomados, de forma a verificar a efectiva construção de projectos de carreira e esclarecer a questão dos alunos revelarem, a nível laboral, uma valorização significativa do exercício de uma profissão, da sua área científica de formação académica.

Quadro 7.7 - Posição face ao diploma por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| Possibilidade de melhorar o nível de vida | Sim | 41,9 | 66,7 | 20 | 57,9 | 58,3 | 50 | 50 | 50 | 66,7 | 50 | 100 | 53,2 |
| | Não | 45,2 | 26,7 | 40 | 36,8 | 16,7 | 33,3 | 25 | 33,3 | 0 | 50 | 0 | 32,4 |
| | NR | 12,9 | 6,7 | 40 | 5,3 | 25 | 16,7 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 14,4 |
| Aumentou possibilidade de encontrar/mudar emprego | Sim | 48,4 | 60 | 40 | 47,4 | 33,3 | 66,7 | 62,5 | 66,7 | 33,3 | 100 | 75 | 52,3 |
| | Não | 41,9 | 40 | 20 | 47,4 | 41,7 | 16,7 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | 0 | 25 | 35,1 |
| | NR | 9,7 | 0 | 40 | 5,3 | 25 | 16,7 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 12,6 |
| Possibilidade de progressão na carreira | Sim | 58,1 | 66,7 | 40 | 57,9 | 33,3 | 66,7 | 50 | 50 | 33,3 | 100 | 25 | 54,1 |
| | Não | 29 | 26,7 | 20 | 31,6 | 41,7 | 16,7 | 25 | 33,3 | 33,3 | 0 | 75 | 30,6 |
| | NR | 12,9 | 6,7 | 40 | 10,5 | 25 | 16,7 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 15,3 |
| Possibilidade de estabilidade profissional | Sim | 32,3 | 60 | 20 | 31,6 | 33,3 | 50 | 50 | 50 | 33,3 | 100 | 50 | 40,5 |
| | Não | 48,4 | 33,3 | 40 | 57,9 | 41,7 | 33,3 | 25 | 33,3 | 33,3 | 0 | 50 | 42,3 |
| | NR | 19,4 | 6,7 | 40 | 10,5 | 25 | 16,7 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 17,1 |
| De forma positiva no salário e mais proveitos materiais | Sim | 29 | 46,7 | 20 | 36,8 | 41,7 | 16,7 | 75 | 50 | 66,7 | 50 | 25 | 38,7 |
| | Não | 54,8 | 46,7 | 40 | 57,9 | 41,7 | 50 | 0 | 33,3 | 0 | 50 | 75 | 45,9 |
| | NR | 16,1 | 6,7 | 40 | 5,3 | 16,7 | 33,3 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 15,3 |
| Acesso a uma profissão coerente com a formação académica obtida | Sim | 25,8 | 53,3 | 40 | 36,8 | 41,7 | 50 | 75 | 33,3 | 66,7 | 100 | 50 | 42,3 |
| | Não | 58,1 | 40 | 20 | 57,9 | 33,3 | 16,7 | 0 | 50 | 0 | 0 | 50 | 41,4 |
| | NR | 16,1 | 6,7 | 40 | 5,3 | 25 | 33,3 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 16,2 |
| No aumento do estatuto social | Sim | 29 | 40 | 20 | 36,8 | 33,3 | 16,7 | 50 | 50 | 0 | 100 | 25 | 34,2 |
| | Não | 54,8 | 53,3 | 40 | 47,4 | 41,7 | 50 | 25 | 33,3 | 66,7 | 0 | 75 | 47,7 |
| | NR | 16,1 | 6,7 | 40 | 15,8 | 25 | 33,3 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 18 |
| No aumento do estatuto profissional | Sim | 3,2 | 26,7 | 0 | 15,8 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 50 | 13,5 |
| | Não | 80,6 | 60 | 60 | 73,7 | 58,3 | 33,3 | 75 | 83,3 | 33,3 | 100 | 50 | 68,5 |
| | NR | 16,1 | 13,3 | 40 | 10,5 | 25 | 33,3 | 25 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 18 |
| N | | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Os dados do quadro 7.7 aprofundam tendências anteriores, os diplomados denotam posições que valorizam sobretudo a *Possibilidade de progressão na carreira* (EMGI, EI e GE), a *Possibilidade de melhorar o nível de vida* (CA, GE e EM, no caso de EM, CA, que tinham denotado, nos pontos anteriores, posições que indicavam um sentido inverso, este facto poderá ser explicado pela questão da melhoria de rendimento e contrato, aspectos onde se verificou melhoria, por parte dos trabalhadores-estudantes, que alteraram situação profissional) e a *Aumentou possibilidade de encontrar/mudar emprego* (EMGI e CA), inversamente encontramos o *Aumento do estatuto profissional* (EMGI e EE) e *social* (CA e EM), o que reflecte uma falta de reconhecimento pelo mercado de trabalho, patente nas condições laborais já referidas, mesmo por parte dos que desempenhavam uma profissão regular antes de acabarem a formação académica. Os diplomados de CA afirmam que os diplomas foram particularmente proveitosos a este nível de mudança de emprego, mas que, em termos práticos, poucas alterações trouxeram, como demonstram as posições anteriores, apresentando níveis muito críticos em relação a diversos factores estatutários e funcionais evidenciados no capítulo 5³²¹.

³²¹ Nem os que já trabalhavam no último ano do curso e mudaram de emprego se encontram efectivamente satisfeitos, exteriorizando condições laborais longe, muitas vezes, das designações detidas. Esta situação prova que a instrumentalização dos diplomas, por parte dos trabalhadores-estudantes, já não é uma garantia, também para os que exerciam, já, trabalhos qualificados. Isto leva a questionar se esta situação é reflexo do mercado (Concorrência com alunos mais jovens e com salários mais baixos? Imposições do mercado laboral local?).

Esta posição assumida pelos diplomados pode, paralelamente, tendo presente Barbieri (2003), reflectir indirectamente uma efectiva inflação e desvalorização dos diplomas: “(...) num ano tira-se o 9º ano, num ano tira-se o 12º, o processo de Bolonha reduziu uma licenciatura a 3 anos; as pessoas que têm Mestrado ou Doutoramento qualquer dia são completamente desvalorizadas (...) a licenciatura ficou desvalorizada, agora com Bolonha. Logo, eu consigo mais e não quero ser uma pessoa que tem 4 anos de formação e ser igual a uma pessoa que tem 3 anos. Não acho justo e então, vou ter que tirar o Mestrado (...)” (ENTRV A); “(...) é passar 10 anos constantemente a mudar, sem saber como vamos estar. Esse talvez seja o meu maior receio, não conseguir atingir o sucesso, não ser reconhecida, não ser valorizada pelo trabalho e não conseguir progredir (...) deixei de pensar a longo prazo ... não vale a pena, até porque Portugal é um país inconstante... não vale a pena tentar a longo prazo.” (ENTRV A).

No que diz respeito ao *Acesso a uma profissão coerente com a formação académica* obtida EMGI, EC³²² apresentam os valores mais elevados, contrariamente a T e CS negativa reflectindo directamente a situação laboral dos indivíduos.

Destaque ainda para o aspecto do diploma ter tido *Influência positiva no salário e mais proveitos materiais*, EC, EM adoptam os valores mais altos, CS e CA os mais baixos. São curiosas os valores mais elevados, atendendo às condições laborais que estes diplomados evidenciaram anteriormente, o que denota, novamente, uma sobrevalorização profissional. Nos valores mais baixos, destaque, novamente, para CA (confirmam as tendências anteriores, visto que, mesmo os que já se encontravam integrados no mercado de trabalho, revelam uma postura negativa relativamente à evolução ou à falta dela) e CS, que se enquadra, juntamente com Turismo, no grupo dos que mais dificuldades evidenciam na sua situação laboral.

Paralelamente, estes dados comprovam que os diplomados ainda valorizam o diploma, porque 34,2% (EMGI, EE, EC) assumem que este *Aumentou o estatuto social*, apesar do evidente imobilismo social já verificado e das dificuldades vividas a nível do exercício laboral.

Relativamente ao *Aumentou do estatuto profissional*, após termos verificado as elevadas expectativas face ao diploma, no último ano de formação académica, os diplomados reflectem agora que a sua situação laboral que altera as representações estatutárias face ao simbolismo dos mesmos, sobretudo a nível funcional, o que poderá ser reflexo da precariedade laboral observada e do imobilismo profissional verificado. Assim, as posturas em relação ao diploma, a este nível, são particularmente críticas, e pode reflectir o pouco retorno do investimento educativo a nível profissional. Curiosamente, estas posições são confirmadas pela passividade denotada pelos diplomados, verificáveis na sua pouca ligação a associações profissionais, movimento já

³²² É curioso verificar o caso de EC, que continua a exteriorizar uma identidade formativa acima da média, que pode ser explicada pelo estatuto do curso (os alunos apresentam níveis identitários superiores às restantes engenharias, apesar das condições laborais que apresentam).

detectável no primeiro inquérito. Assim, somente 12,6%³²³ (7% no inquérito aos finalistas) afirma pertencer a um sindicato, salientando-se CA, EC³²⁴ (ANET e OTOC³²⁵), cursos que já tinham denotado uma maior ligação estatutária com as respectivas áreas científicas.

Nesta linha, e considerando que, segundo Bills (2004), as várias dimensões dos sistemas educativos e a qualidade e reputação das instituições de ensino superior persistirem em influenciar as oportunidades efectivas dos graduados³²⁶ a nível laboral, bem como o facto de existir uma evidente distinção entre os estudantes de universidades e de instituições similares não universitárias; como podemos observar em Teichler (2005) ou em Alves (2007), torna-se pertinente verificar a posição dos diplomados relativamente ao estatuto institucional.

Face a este ponto e às posturas anteriores, pretendemos agora verificar se os diplomados assumem algum tipo de diferenciação estatutária ao nível do mercado de trabalho³²⁷. Verifica-se que 77,5% (EMGI, EM, CA, EI) garantem não existirem diferenças, dando continuidade à tendência verificada no capítulo 5 - a não distinção estatutária face aos congéneres da universidade, por parte dos finalistas: “(...) nunca senti dificuldades, nunca houve nada de ser do Politécnico e Bacharel (...) o pessoal das obras trata-nos todos por Engenheiros. Nem é por engenheiro técnico; eles nem sabem o que isso é.” (ENTRV C), “(...) entre colegas, é capaz de haver uns olhares de superioridade por quem pensa que tirou um curso aqui ou ali, mas em termos de organização (...) não é feita qualquer diferenciação. Em termos de mercado de trabalho não cria diferenças, pelo menos no meu curso, na minha área (...)” (ENTRV G), “Nós, na nossa área de informática, não precisamos da Ordem para nada, para assinar nada, como é no caso da Engenharia Civil, passa-me um pouco ao lado. (...) é um instrumento de rigor e currículo, nós estarmos numa ordem ou numa associação técnica. Eu acho que é importante (...)” (ENTRV I).

Estas posições, contudo, não são lineares, saliente-se que 13,8% assumem diferenças. Quanto às justificações, os diplomados referem o *Ensino mais prático do politécnico* (GE e T) e *Diferenças ao nível da formação obtida (recursos físicos; do corpo docente; do prestígio no mercado de trabalho)* por parte dos diplomados de CS (mais uma vez adoptam postura crítica que reflecte as dificuldades na entrada no mercado de trabalho). Contudo, esta posição tem continuidade por parte de alguns diplomados entrevistados: “(...) não me sinto reconhecido em

³²³ Ver Anexos III, Quadro 48.

³²⁴ Esta questão é confirmada em Marques (2006), onde se verifica uma representatividade associativa por parte das áreas de engenharias.

³²⁵ A Organização dos Técnicos Oficiais de Contas, a Ordem dos Engenheiros e a Associação de Bancários são as associações aos quais os diplomados pertencem maioritariamente. Este movimento demonstra, contudo, que a decisão é reflexo do emprego exercido, não assumindo uma vertente identitária face à área de formação académica, como comprovam casos dos diplomados de CS e GE.

³²⁶ Brown (1995, in: Bills, 2004) fala em estatuto institucional de algumas universidades de elite. Para mais informações, consultar: Theichler (2000 e 1996) ob. cit.

³²⁷ Ver Anexo III, quadro 49. Como salienta Schomburg: “Only about 20% of the graduates from higher education institutions in Europe reported that their institution was ‘important’ for recruitment decisions (Japan: 41%).” (Schomburg, 2007: 55).

termos profissionais, porque eu, para aceder a certo tipo de áreas de trabalho, ainda tenho que mostrar que valho alguma coisa. Se eu tivesse feito o meu curso na Universidade de Coimbra ou na Universidade de Aveiro (...) (ENTRV E); *“(...) tenho uma colega minha que é do distrito de Aveiro, perto do Porto, e que estava a concorrer para essa zona, não consegue. Não consegue porque eles têm lá a Universidade do Porto (...) que lança gestores de topo; pelo menos, é o que eles acham e defendem (...)* (ENTRV F), *“(...) dá-me ideia de que quem tira um curso, por exemplo, em Coimbra ou em Lisboa, parece que vem de um patamar mais acima... mas, de ponto de vista prático, a diferença não é muita ou mesmo nenhuma.”* (ENTRV B).

O não reconhecimento imediato pela Ordem dos Engenheiros³²⁸ poderá ser igualmente diferenciador, ao nível do mercado de trabalho: *“(...) realmente é injusto. Hoje em dia, um curso de 5 anos equivale a um mestrado, não pertencer directamente a uma ordem dos engenheiros, acho que é injusto* (ENTRV G), *“(...) se calhar não me sinto reconhecido em termos profissionais, porque eu, para aceder a certo tipo de áreas de trabalho, ainda tenho que mostrar que valho alguma coisa.*

Esta questão da diferenciação entre universidades e politécnicos não é (nem se pretende) consensual e procura-se também que abranja, somente, os diplomados. Assim, a perspectiva institucional afigura-se de extrema pertinência, de forma a perceber qual a postura da entidade formadora no que respeita a esta questão. Mais do que discutir esta dicotomia, pretende-se detectar as posições institucionais sobre esta diferenciação.

Assim, no que respeita às posições assumidas pelos coordenadores das formações em análise, assumem-se proximidades entre as estruturas universitárias e as facultadas no ISPV; *“(...) o politécnico percebeu que, colocando em prática o que estava na lei, seria visto pela sociedade e pelo sector universitário... como um ensino superior de 2ª (...) Tendeu a aproximar-se do modelo universitário, criaram-se as licenciaturas, (...) Antes de Bolonha pouco ou nada se distinguiam das licenciaturas da U.C., U.A., U.P. ou U.L., (...)* (Coordenador B); *“Na altura dos Bacharelatos, o Politécnico enveredava por um cariz mais técnico, saber-fazer, enquanto as Universidades se preocupavam mais com a formação geral do aluno. O nível dos alunos é muito superior ao nosso, mas, tirando isso, dá-me ideia que não há grandes diferenças (...)* (Coordenador F). Quanto às diferenças estruturais e funcionais: *“(...) se o indivíduo quer trabalhar, vem para o Politécnico. Se está preocupado em arranjar formação que, ao fim de 3 anos, o coloca no mercado com bons conhecimentos e boa capacidade de trabalho, vem para o politécnico. Se quer fazer uma formação tipicamente académica, então deverá ir para a Universidade (...)* (Coordenador E); *“(...) os institutos politécnicos trazem uma mais-valia na*

³²⁸ Tendo presente Gonçalves (2006), que analisou o caso do surgimento e consolidação dos economistas em Portugal, o reconhecimento profissional e a institucionalização da profissão é particularmente importante na afirmação e reconhecimento profissional, detendo, neste movimento, particular importância a constituição das ordens profissionais.

própria filosofia do ensino superior, porque, com a sua vertente mais prática, as universidades também ganharam essa vertente mais prática (...) Não se sabe quem é que se aproximou de quem (...)” (Coordenador C). A mesma perspectiva no plano pedagógico: “(...) acho que os Politécnicos, como têm a vertente mais prática, é muito mais útil para os licenciados e para o mercado de trabalho (...) existem diferenças abismais no relacionamento aluno/docente...” (Coordenador G) e nos contextos de enquadramento sócio geográfico e cultural: “(...) nós estamos numa região como esta, do interior; se nós não tivéssemos aqui algo de qualidade, perderíamos. Até agora, não temos estado a perder alunos e creio que ainda temos um trabalho pela frente que é dar formação a quem já está no mercado de trabalho (...)” (Coordenador A); “(...) o politécnico tem que ter um papel diferente. Temos que ver quais são as áreas de que a região precisa e formar essas pessoas com carácter profissionalizante (...) Os alunos que vêm para os politécnicos têm umas médias muito mais baixas e nós não podemos, de facto, exigir como gostaríamos de exigir (...)” (Coordenador I).

Como podemos observar existem diferenciações entre o ensino universitário e politécnico, situação confirmada pelas posturas dos coordenadores dos cursos em análise, que denotam uma evidente preocupação, atendendo aos actuais contextos demográficos face a um exercício progressivamente concorrencial: “(...) o ensino superior politécnico tem 2 hipóteses: ou transformar-se num curso de pós-graduação do secundário (...) o que era muito mau, péssimo ou demarcar-se completamente das Universidades (...) A função do Politécnico é regressar às origens - vincar a vertente técnica e profissional, sempre a nível superior.” (Coordenador B); “(...) temos uma pressão muito grande que é... a futura contingência da contracção do sistema superior (...) Um jovem escolhe o curso pela proximidade e o problema grave aqui em Viseu é que a zona Norte tem 3 milhões de habitantes, tem 3 Universidades e 5 Politécnicos, o centro tem 2 milhões, tem 3 Universidades e 8 Politécnicos (...) Viseu cresceu demasiado e estamos agora numa fase complicada (...)” (Coordenador D); “(...) foi o primeiro curso de Eng. do Ambiente criado no E.S. Politécnico e actualmente temos 36 cursos de Eng. do Ambiente espalhados pelo país (...) Não me custa admitir que alguns curso na área do ambiente, como em muitas outras, vão ter sérias dificuldades em sobreviver e quiçá fechar. (Coordenador B).

Existe, assim, uma preocupação evidente com a concorrência entre escolas ao nível do ensino superior face uma dinâmica económica que não consegue absorver um cada vez maior número de diplomados. Este facto é comprovado, no nosso caso, sobretudo pelos diplomados de EA, mas também EM, como pudemos confirmar no capítulo 5. O futuro revela-se, assim, assumidamente problemático para as próprias instituições de ensino, exigindo-se uma necessidade de captação

constante de novos públicos, onde se destaca, inquestionavelmente, o aumento do fluxo de trabalhadores-estudantes e a oferta de novos níveis formativos³²⁹.

O ensino superior politécnico tem contribuído, assim, decisivamente, para uma diversificação da oferta de ensino superior, que indirectamente acaba por representar uma efectiva estratégia de sobrevivência institucional: “(...) é não só apostarmos nestes alunos como nos potenciais que estão no mercado de trabalho e precisam de formação (...) Nós temos que ser capazes de dar formação ao longo da vida aos nossos alunos - pós-graduação, mestrado, o que vier por aí.” (Coordenador A); “(...) a curto prazo vai ser implantarmos aqui no departamento ou um 2º ciclo de mestrado ou até uma pós-graduação; estamos já a pensar nisso (...)” (Coordenador C). As dificuldades, contudo, são evidentes, sobretudo devido à limitação dos recursos humanos, “(...) no nosso departamento temos poucos com doutoramento (...)” (Coordenador G). Este facto obriga a inevitáveis parcerias com as universidades³³⁰: “(...) estamos a tratar de um protocolo com Coimbra, está aprovado e é para os alunos poderem entrar directamente no Mestrado, nessa Universidade (...) Nós, os professores, ainda estamos um bocado presos à maneira tradicional de ensinar, que é chegar e expor a matéria e quem apanhou, apanhou, quem não apanhou, apanhasse. Isso está a mudar um bocado mas com custo, ninguém pode contar que as coisas aconteçam de um momento para o outro... a escola deverá estar atenta às formações mais rápidas... cursos de curta duração (...)” (Coordenador E). Estas opiniões exteriorizam as dificuldades vividas por este subsistema de ensino ao nível da oferta do 2º ciclo (mestrados), da nova configuração do ensino superior.

Esta situação permite-nos reequacionar a problemática do reconhecimento formativo, a nível laboral. As posturas institucionais denotam, em relação a esta situação, uma visão positiva: “(...) os nossos cursos aqui no departamento de gestão, estão bastante bem vistos lá fora. Eles queixam-se; vá ver as notas. Não são por aí fora (...) mas a grande maioria das pessoas trabalha e estuda (...)” (Coordenador A); “(...) o curso tinha uma excelente aceitação no mercado de trabalho, porque este alunos conseguiam fazer a ponte entre a área produtiva das empresas e o cliente final (...)” (Coordenador H). Estes factos não deixam de ser surpreendentes, face à falta

³²⁹ Destaque para o caso curioso de GCP, que foi substituído “(...) *Gestão Comercial e da Produção* não era um nome atractivo, é um nome um pouco estranho (...) O curso hoje foi transformado num curso de *Marketing*; perderam-se todas as competências na área da produção. As competências da qualidade e produção não são hoje ministradas...” (Coordenador H). Esta questão equaciona a pertinência da terminologia de formação, já que o novo curso, que alterou nome mas manteve estrutura central (exteriorizando uma postura de captação de público curiosa), evidencia uma técnica de oferta a nível das licenciaturas. Acrescente-se, igualmente, que a não obrigatoriedade de abertura dos 2ºs e 3ºs ciclos permite aos Politécnicos possuir uma taxa de variação de oferta educativa mais volátil, podendo constituir uma vantagem ao nível de oferta de Ensino Superior ou, simplesmente, uma postura de “sobrevivência institucional”, face à concorrência.

³³⁰ Estas acabam por ser as grandes beneficiadas destas lacunas a nível de recursos humanos por parte dos Politécnicos, já que alcançam novos públicos, face a uma concorrência cada vez mais apertada. Pensamos que a instituição de mestrados autónomos será um passo fulcral na sobrevivência do Ensino Superior Politécnico, atendendo à inflação credencial vivida na sociedade portuguesa, e uma forma de afirmação deste subsistema de ensino em relação ao seu congénere universitário.

de acompanhamento da transição dos mesmos alunos, exteriorizada anteriormente. Contudo, também apresentam posturas críticas: “(...) nenhum curso em Engenharia do Ambiente em Portugal está a ser bem aproveitado pelo sector industrial e pelo Estado. Há ainda a ideia que um Engenheiro do Ambiente vai para uma empresa para criar problemas, não para os solucionar (...) Os empresários não vêem a poluição, nunca tiveram problemas ambientais não precisam de um Engenheiro do ambiente para nada (...) Não pensam que ele está preparado para otimizar processos, gerir de forma correcta a empresa ou um sector da empresa (...)” (Coordenador B).

No que respeita pertença sindical, destaca-se, sobretudo, o caso das engenharias e o seu reconhecimento pela ANET que “(...) reconhece o título de Eng. Técnico (...) O nosso curso não estava acreditado pela Ordem dos Engenheiros, porque isso tem um conjunto de procedimentos - tem a ver com o número de doutorados e... estamos ainda numa escola bastante nova. Os professores também estão todos em formação e seria um pouco complicado (...)” (Coordenador C); “(...) estamos reconhecidos na ANET (...) Inicialmente a nível local as empresas absorveram todas as pessoas formadas, começamos, entretanto, a alargar os horizontes, porque aqui o mercado está saturado (...) Nós praticamente todas as semanas temos solicitações e não temos capacidade de responder” (Coordenador D); Estas posições não foram, contudo, confirmadas pelos dados.

O contributo do ISPV para desenvolvimento local é assumido como uma das suas prioridades, e tendo presente os contributos de Simão e Costa (2000) ou Arroteia (2002), constituiu um dos principais objectivos da sua implantação: “(...) traz para Viseu alunos e esses alunos vão formar e ter mais capacidades técnicas e científicas, vão para o local de trabalho e vão melhorar as empresas. Faz com que a região evolua (...)” (Coordenador C); “(...) Onde há pessoas, há massa crítica e a massa crítica desenvolve a riqueza e Viseu cresceu.” (Coordenador B); “(...) há um relacionamento directo do E.S. e o crescimento do Concelho (...) temos mais diplomados que acabam por se ligar cá. Mesmo os que vêm de outras regiões acabam por se fixar aqui, ou as pessoas, em vez de saírem, acabam por ficar por cá, o que veio dinamizar a região.” (Coordenador I); “Quando é que se pensava, por exemplo, que havia um indivíduo em Viseu capaz de desenvolver programas em robótica, capaz de trabalhar em moldes e em cerâmica? Isso era impensável, era preciso vir um técnico da Alemanha. Hoje, não; hoje, temo-lo cá em Viseu. (...)” (Coordenador E). Há pois um reconhecimento institucional da orientação formativa prioritária para a região.

Recordando a pertinência da dimensão do espaço, como defendem Béduwé e Giret (2004) e Gambier e Vernières (1991), a questão da pertinência do mercado local é evidente, até porque se assiste a um movimento de fixação evidente na região: “(...) a maior parte fica aqui... a maior parte dos nossos alunos são desta zona, são do Distrito de Viseu ou dos distritos vizinhos; portanto (...)” (Coordenador C); “A maior parte dos alunos está aqui na região (...)”

(Coordenador G), “(...) eu sou daqui tenho aqui raízes, tenho dois filhos, a minha mulher trabalha aqui, muita coisa teria que alterar (...)” (ENTRV B).

Apesar disto, as posições não são consensuais. Este aspecto já tinha sido evidenciado pelos diplomados, que criticam a orientação excessiva das formações académicas ao mercado de trabalho local, face às limitações deste, negligenciando o mercado nacional: “(...) cada vez está a ser mais difícil, porque o mercado de trabalho na região está a ficar mais saturado. Antes, a nível global, aqui nesta área, o emprego estava quase garantido e agora não (...)” (Coordenador C); “Nesta região, há sobretudo PME’S, (...)” (Coordenador F); “(...) o distrito de Viseu tem uma componente industrial muito reduzida (...)” (Coordenador D); “(...) em Lisboa, a maior parte das oportunidades estão lá.” (Coordenador F).

Quando confrontados com os aspectos³³¹ que potenciam carreiras profissionais, os dados vêm confirmar esta tendência. Assim, verificam-se posições salientam a *Possibilidade de ocupar um cargo com formação qualificante* (EE³³² e CA), a *Compatibilidade com formação académica* (EE, EMGI) e o *Contrato estável* (T e EC) reforçando a perspectiva de que é face a este aspecto que os diplomados mais se preocupam do ponto de vista laboral. As posições vão ao encontro da linearidade motivacional no acesso ao ensino superior e das expectativas depositadas no diploma no último ano de formação académica, de que nos ocuparemos ainda no presente capítulo.

Inversamente destacamos, sem distinção entre formações, o que comprova a intensidade destas posições, as *Boas condições de remuneração*, a *Possibilidade de exercer trabalho em grupo* e a *Possibilidade de criar/innovar* (CA e EA).

Esta realidade poderão ser efectivamente o reflexo da precariedade laboral vivida por muitos destes diplomados, o que poderá explicar estas posições,³³³. Não existe diferenciação significativa entre os diversos cursos em análise, o que nos permite afirmar que continuamos a verificar que esta tendência inclui os que exercem actividades mais qualificadas³³⁴, levando ao reequacionamento das expectativas dos mesmos.

³³¹ Ver Anexos III, Quadro 50.

³³² “(...) procuro saber antes para onde é que vou, se realmente vale a pena. Nunca tive problemas de saltar do ensino público para o privado... mas, se amanhã estiver no ensino e vier uma proposta do sector empresarial que interesse, não ponho questão nenhuma - saio daqui e vou para ali.” (ENTRV E).

³³³ Em Teichler (2005), 40% dos graduados vêm o seu futuro emprego/trabalho de uma forma mais negativa do que normalmente, acreditando que outros meios melhorem as suas oportunidades de emprego (destes, 40% passam tempo significativo em *training and professional work*); 30% afirmam que os contactos pessoais são a maneira mais importante de encontrar emprego.

³³⁴ Contudo e face aos dados, poderemos também questionar (já que também os que apresentam melhores condições laborais-CA e EI, se enquadram na tendência): será que é reflexo de um descontentamento, face à situação profissional e condições que possuem no exercício do trabalho? Será que mesmo os que trabalhavam e mantiveram profissão, melhorando a sua situação, não assumem estar efectivamente numa profissão de carreira? Será que a situação profissional precária é a explicação mais evidente para estas tendências? Os diplomados já demonstraram, anteriormente, um espírito crítico e expectativas acima da média verificada nos outros cursos; porquê? Mais consciência? Mais expectativas? Será que a idade explica esta situação no curso de Contabilidade? Será que denotam simplesmente um alheamento face às reais características do mercado de trabalho na actualidade ou é um reflexo da efectiva constatação do mesmo?

Os resultados dão, simultaneamente, novo significado aos dados recolhidos no primeiro inquérito³³⁵, sobretudo o facto de estarmos perante diplomados pouco interventivos, mas conscientes e exigentes ao nível do emprego, permitindo equacionar novamente as fracas expectativas dos finalistas em relação ao seu futuro profissional e as posturas institucionalizadas de acesso ao emprego. Verifica-se, mais uma vez, a valorização da relação entre formação académica e emprego exercido como aspecto mais enaltecido num cenário profissional projectivo, o que comprova estarmos perante alunos de diploma.

Se tivermos em consideração que um jovem não estuda somente para obter um emprego, mas para uma carreira, a sua formação não se resume somente ao seu último diploma e às competências adquiridas durante o seu percurso escolar, até porque os jovens se encontram em concorrência, no mercado, com gerações menos diplomadas mas mais experientes, como referem Giret e Lopez (2005). Para Dubar (1992), a formação profissional surge como um instrumento imprescindível na produção da mudança profissional, permitindo a adaptação a novas situações e exigências, inserindo-se no processo de socialização profissional. As empresas, actualmente, demonstram cada vez menor disponibilidade para financiar a formação dos jovens trabalhadores, como refere Giret (2000). Paralelamente, o que se encontra em causa é o projecto profissional dos diplomados, já que este implica, para Vincens (1981, 1997, in: Giret, 2000), invariavelmente, estabilidade profissional e satisfação face ao emprego, constituindo o reflexo de um «projecto de vida» que se inicia no sistema educativo e que reflecte as escolhas formativas e o processo de acesso a um emprego.

Iniciamos esta reflexão sobre as questões projectivas revelando o interesse dos diplomados pela continuidade da sua formação académica³³⁶. Aqui, reafirmam-se as posturas já denotadas pelos finalistas no capítulo 5. 39,6% dos diplomados certificam que irão continuar (EM, EI, e CA; refira-se, somente, 25% de disponibilidade dos diplomados de EA³³⁷) e 44,1% que *Não sabem/sem opinião*, o que pode denotar a instabilidade laboral vivida pelos diplomados e o não

³³⁵ Estes dados denotam uma consciência da realidade laboral por parte dos diplomados, ou mesmo desencanto face à situação profissional vivida. Recordando os dados do inquérito aos finalistas, onde demonstrámos falta de ambição/informação/consciência profissional dos alunos, esta situação agoniza-se com o enfrentar efectivo do mercado de trabalho e das dificuldades inerentes ao processo de transição. Eles já tinham mostrado uma falta de preparação evidente para enfrentar esta etapa; e no último ano do curso continuam a apresentar crenças baseadas no diploma e ideias longe da realidade laboral, sobretudo quanto à oferta de emprego diz respeito. Será que, em ambas as situações, a tendência faz parte do mesmo processo ou estes dados denotam uma consciência das dificuldades que caracterizam actualmente os jovens licenciados, numa economia em desenvolvimento, como a portuguesa, e que tem como consequência a pouca exigência que os mesmos exteriorizam face à sua situação profissional?

³³⁶ Ver Anexo III, Quadro 51.

³³⁷ Se juntarmos a esta situação uma diminuição desta disponibilidade para a formação, relativamente à apresentada anteriormente, revelam que os que não exerceram emprego estão particularmente descrentes quanto à formação, não denotando uma disponibilidade para a formação que se coaduna com situação laboral vivida e que se enquadre a posturas apresentadas no inquérito aos finalistas (EA, CS e T que revelavam preocupação com futuro profissional e denotavam aí elevadas taxas de disponibilidade formativa). A realidade mudou esta postura? Pensamos que sim, aumentando a descrença face à rentabilização efectiva da formação ao nível laboral.

estabelecimento de um projecto de carreira que permita um investimento em formação específica (em EC é evidente, já que evidenciaram uma boa relação formação académica e emprego exercido), com aplicabilidade imediata em termos laborais: *“O mestrado está em stand-by, porque não sei os valores que lhe vão dar depois... até que ponto o mestrado é preciso para desempenhar certas funções? Reconheço que é preciso para dar aulas no Ensino Superior; fora isso, não vejo uso na minha área.”* (ENTRV A).

Novamente se confirma pouca representatividade na resposta dos diplomados, quando se pede para estes definirem os cursos e instituições formadoras desejáveis (72,1% não respondem), o que questiona as posições anteriores, denotando que ainda não existe planeamento mas sim, somente, uma vontade. Apenas a resposta *Mestrado* possui algum significado. Os jovens denotam uma perspectiva muito ténue e questionável relativamente à efectiva existência de um projecto formativo definido, posição particularmente visível por parte dos que se encontram desempregados, denotando disponibilidade para a formação académica, mas, simultaneamente, posturas pouco projectivas. Mas são os trabalhadores-estudantes que afirmam ter mantido a situação profissional após o final do curso que denotam mais disponibilidade e interesse³³⁸, comprovando a tendência anterior de que os que se encontram em melhor posição no mercado de trabalho têm uma postura mais activa a este nível. Denotam a consciência da importância da mesma na materialização de uma carreira já projectada (EI e CA), dando nova profundidade às posturas críticas já assumidas na avaliação formativa.

De forma a perceber os projectos pessoais de carreira, tendo presente os dados anteriores pretendemos confirmar agora se os diplomados procuram activa e autonomamente formação académica³³⁹. Consequentemente, 42,3% declaram que o irão fazer (áreas de engenharias, CA e T) e 46,8% que não (EI e GE), verificando-se que são os que têm um emprego que afirmam maior disponibilidade a este nível, confirmando desta forma posturas já exteriorizadas no ponto anterior relativo à satisfação laboral, onde os mesmos se apresentaram como os mais críticos: *“(...) por enquanto ainda não houve um Mestrado com o qual me identificasse e valesse a pena seguir. E acho que fazem falta, porque muita gente agora no início não vai seguir o Mestrado e vão sair menos preparados em relação a isso.”* (ENTRV F).

Volta-se a verificar-se, contudo, o que aconteceu na questão anterior. Os diplomados, quando questionados especificamente sobre que tipo de formação ou instituição procuram, maioritariamente, não especificam (57,7%)³⁴⁰, levantando novas dúvidas relativamente à realização desta formação académica.

³³⁸ Será que esta postura exterioriza também uma consciência dos limites da formação académica face às exigências do mercado de trabalho? Ou será um reflexo da inflação estatutária e da competitividade por lugares qualificados ao nível do exercício do trabalho?

³³⁹ Ver Anexo III, Quadro 52.

³⁴⁰ Estes dados têm que ser enquadrados na tendência passiva que estes diplomados têm denotado em alguns pontos centrais, com a sua relação com o emprego; sobretudo, quando têm que justificar as suas

No que respeita às motivações para a mesma, é curioso verificar que as taxas de resposta diminuem comparativamente com o ponto anterior. Assim, somente 12,6% asseguram que é uma forma de *Alargar as oportunidades de emprego* (EA, EM, os que possuem situações laborais mais débeis); 11,7% defendem que é uma forma de *Aprofundar conhecimentos* (EM, EI, CA): “*Pretendo tirar Mestrado (...) A própria empresa tem abertura para isso e financia-nos, inclusive, quer mestrados quer doutoramentos (...)*” (ENTRV I); 6,4% afirmam que é para *Colmatar limitações da formação inicial* (EMGI, EC - expectativas profissionais elevadas não concretizadas?).

Tendo presente que, para Rose (1998), a existência de estratégias e projectos de continuidade da formação académica assenta nas visões do futuro, nas interpretações sobre o mundo, mas igualmente na capacidade de antecipação, na incerteza e complexidade. Face a isto urge verificar as expectativas laborais dos diplomados. O questionamento da situação profissional ideal³⁴¹, recorrendo ao conceito de projecto profissional de Giret (2000), permitir-nos-á voltar a verificar a existência de posturas projectivas, pró-activas, de pesquisa de emprego e a existência de um projecto de carreira. Recordando que os inquiridos revelam, relativamente a este aspecto, uma passividade/desconhecimento, evidente na idealização da sua situação profissional futura, procura-se agora confirmar estas posições.

Atendendo a que, no inquérito aos finalistas, esta questão teve elevados número de não resposta, esperávamos que o acesso ao primeiro emprego tivesse alterado estas posturas. Não foi o que aconteceu! Os níveis de não resposta foram novamente muito elevados (somente a opção profissão obteve uma taxa de resposta elevada, enquanto as restantes opções obtiveram taxas de resposta mais baixas), indo ao encontro das tendências de alheamento projectivo na definição de carreiras profissionais futuras. Os diplomados continuam a denotar posturas pouco projectivas, reveladoras do alheamento que os mesmos continuam a ter face ao seu futuro profissional, situação que poderá ser o reflexo de algum desânimo, descrença, falta de opções ou mesmo falta de apoio a nível laboral? Não é normal os diplomados exteriorizarem índices projectivos tão baixos, a nível laboral, sobretudo atendendo ao reduzido tempo que separa esta situação do final dos cursos. Será reflexo da origem sociogeográfica e da situação laboral vivida? Ou exterioriza uma carreira já projectada?

Para a complementar esta análise, procura-se saber ainda que opiniões tinham os diplomados face à futura evolução do mercado de trabalho nas suas áreas de formação específica³⁴², de forma

posições. Este comportamento já tinha sido visível no ponto anterior. Aqui, verifica-se tendência semelhante, com os alunos a denotarem disponibilidade, mas a não especificarem que tipos de formação procuram, colocando em causa a efectividade dos dados sobre a procura efectiva de formação.

³⁴¹ Ver Anexo III, Quadro 53.

³⁴² Ver Anexo III, Quadro 54.

a perceber a continuidade das posturas denotadas no capítulo 5 e verificar até que ponto a situação laboral as influenciou³⁴³.

Destaca-se o indicador *Ampliar em termos nacionais* (43,2%-T, EM, expectativas elevadas apesar das dificuldades em aceder ao emprego), seguida, com 32,7%, de *Estagnar em termos regionais* (EMGI, CA). “*Local, o que é que há? Podem falar muito em Marketing, mas não é Marketing, (...) não é vender porta a porta, não é vender numa loja. Isso não é Marketing, mas é isso que nos transmite os jornais quando aparecem as vagas. É Marketing, é R.P. e o que é que querem é que andemos porta a porta com o carro, ou que vamos para uma loja para vender ou para uma imobiliária (...)*” (ENTRV D). Os cursos mais críticos reflectem a situação laboral, embora por diferentes razões (em EE, a situação de docência explica esta posição, em EC, a instabilidade laboral vivida; e CS³⁴⁴, que revelara dificuldades em aceder ao mercado de trabalho comprovadas pela elevada taxa de desemprego de inserção), por outro lado, EMGI e CA revelam confiança no futuro laboral, a nível de mercado de emprego.

Podemos, então, concluir que somente se verifica o estabelecimento de um efectivo projecto de carreira nos diplomados que apresentam melhores situações profissionais, sobretudo por parte dos que acederam ao primeiro emprego, visível na sua elevada disponibilidade formativa. Justificam o interesse por questões ligadas à empregabilidade, apesar de não especificarem as posições, o poderá exteriorizar descontentamento face à situação laboral vivida, visível na insipiência de projectos profissionais ideais, no âmbito da tendência já verificável pelos mesmos no seu último ano de formação académica.

2.2 - EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E FORMATIVAS³⁴⁵

No âmbito do efectuado relativamente às trajectórias profissionais, à satisfação no trabalho e à avaliação da formação académica, adoptamos aqui a mesma estratégia analítica. As variáveis escolhidas³⁴⁶ distinguem-se em termos do seu estatuto explicativo e da sua contribuição para a constituição dos grupos ou classes: as variáveis activas são fulcrais para a definição da estrutura de relações de semelhança no seio das classes e, conseqüentemente, de diferenciação das classes

³⁴³ Como salienta Teichler: “*This does not call into question the fact that many students are extremely concerned about their future employment. This is confirmed, for example, by the finding that about 40% of the graduates saw their future employment and work in a more negative light than it actually was. Obviously, many students also sought to improve their employment opportunities by other means than academic success. Amongst them, more than 40% spent a substantial amount of time on training and professional work before they enrolled in higher education.*” (Teichler, 2007, P.27).

³⁴⁴ CS e Turismo têm posição diferenciada, apesar de partilharem condições laborais próximas. Será que estas posições revelam esclarecimento/descrença face à situação vivida? Optimismo dos diplomados de Turismo?

³⁴⁵ Ver Anexos IV.

³⁴⁶ Quadros 1 a 4, in: Anexos IV sistematizam a informação seleccionada das questões integrantes do inquérito por questionário on-line para efeitos de tipificação das trajectórias profissionais de acordo com a aplicação associada da AFCEM e da AC.

entre si; as variáveis ilustrativas, são as que, não possuindo um papel diferenciador, caracterizam paralelamente os grupos.

Estas constituem, assim, as principais classes³⁴⁷, no que respeita às expectativas laborais e formativas.

Quadro 7.8 - Tipologia de Expectativas laborais e formativas

| <i>Classe</i> | <i>Características da classe</i> ³⁴⁸ |
|-----------------------------------|---|
| Classe 1 (32,4%) funcionais | <p>É constituída por estudantes a tempo inteiro, que acederam ao primeiro emprego (83,3%). 55,5% demoram entre 1-6 meses a aceder e o mantiveram passado 18 meses (66,6% mantêm a sua situação profissional). 16,6% residem na área metropolitana do Porto. Verifica-se, no que respeita aos aspectos que potenciam carreiras, que os diplomados sobretudo não respondem: na possibilidade de criar e inovar (91,6%), nas boas condições de Remuneração (88,8%) e 25% na possibilidade de ascensão profissional.</p> <p>Relativamente à disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira, os diplomados apresentam indisponibilidade de mudar de emprego (fora da área da formação académica) e a submeter-se aos ideais da empresa, a mudar de área de residência, a trabalhar no estrangeiro, na disponibilidade total para emprego e no aceitar da cultura da empresa. Estão <i>dispostos</i> a uma flexibilidade contratual e mudar de emprego na área de formação académica, a fazer férias em função da empresa e a possuir um horário flexível. Estas posturas denotam alguma rigidez, a nível da mobilidade geográfica e profissional, apresentando flexibilidade a nível contratual e funcional. Apresentam, ainda, uma identidade efectiva com a área formativa, mostrando pouca disponibilidade para exercer fora dela.</p> <p>Os diplomados pensam que o diploma não interferiu a nível do estatuto profissional, mas sim no aumento da possibilidade de encontrar emprego, de progressão na carreira, de melhorar nível de vida, de encontrar profissão coerente com a formação académica e de encontrar estabilidade profissional e salário e proveitos materiais.</p> <p>Apresentam, indicadores muito favoráveis quanto ao diploma e à sua importância no acesso a uma profissão e nível de vida, aproximando-se, assim, do facto de se poder equacionar se não serão alunos de diploma.</p> <p>Quanto às expectativas laborais futuras, estes diplomados sustentam que o</p> |

³⁴⁷ Existem ainda três classes residuais que são representativas da alienação da população e da postura inerte dos diplomados, face ao futuro profissional, tendência já verificada no Inquérito aos finalistas e que confirmam a precariedade laboral: Classe 5 (8,1%) que apresenta representações de desencanto face ao diploma, materializadas pela taxa de não resposta aos seguintes indicadores: diploma interferiu no aumento estatuto profissional e estatuto social (100%); no salário e proveitos, profissão coerente com a formação e estabilidade profissional (88,8%); na melhoria do nível de vida (77,7%); na progressão na carreira (66,6%); no aumento da possibilidade de mudar de emprego (55,5%). 22,2% residem em Setúbal. Esta questão eleva esta problemática a nível nacional, já que, apesar desta área geográfica representar, em termos de oferta de emprego, um nível mais elevado, não se revela, para estes casos, uma posição desbloqueadora. Classe 6: (6,3%) apresenta representações críticas, materializadas pela taxa de não resposta às seguintes variáveis: disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira (horário flexível e mudar de emprego fora da área de formação com 71,4%); opinião sobre o mercado de trabalho (estagnar no País, estagnar na região, ampliar na região, restringir na região, ampliar no País, restringir no País-100%); pensam que o diploma interferiu (mais possibilidade de emprego e melhorar nível de vida-57,1%). Finalmente, a Classe 7 (5,4%) apresentam postura inerte, não respondendo às seguintes variáveis: aspectos que potenciam carreiras (100% em todos os indicadores); intenção de prosseguir formação (83,3%); disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira (100% em todos os indicadores); opinião sobre o mercado de trabalho (66,6% de todos os indicadores) e, ainda, o diploma interferiu na melhoria da situação laboral (66,6% em todos os indicadores).

³⁴⁸ Como suporte a esta análise ver Quadro 3, no Anexo VI.

| | |
|---|--|
| | mercado de trabalho nas respectivas áreas científicas vai estagnar na região (66,6%) e 83,3% que irá estagnar a nível nacional. |
| Classe 2 (20,7%), apresentam uma disponibilidade parcial e expectativas inertes | <p>Destaca-se a não disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira ao nível de execução de qualquer actividade (65,2%) e de aceitar cultura da empresa (78,2%).</p> <p>Denotam, contudo, uma posição contrária ao nível da flexibilidade de horário (100%), disponibilidade total para mudar de emprego na área de formação académica (91,3%) e ainda trabalhar no estrangeiro (78,2%). Além disso, 91,3% garantem estar a pensar em dar continuidade à formação, sendo que 17,3% encontram-se, neste momento, desempregados. Destaca-se o facto de 69,5% serem de CS e T.</p> <p>Curioso é verificar a manutenção de uma tendência verificável na classe 1. Mesmo os que possuem situações profissionais mais débeis não estão disponíveis para exercer qualquer actividade e só aceitam mudar de emprego se for na área de formação académica, o que vem comprovar a tendência para estes diplomados serem considerados, efectivamente, como alunos de diploma. É constituída, sobretudo, por desempregados e por situações de emprego precário</p> |
| A Classe 3 (19,8%), é disponibilidade de total (desemprego de inserção) | <p>Destaca-se o facto de 86,3% não terem acedido ao primeiro emprego regular, 63,6% se encontrarem à procura do primeiro emprego e 72,7% encontrarem-se, actualmente, desempregados.</p> <p>Assim, quanto à disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira, a sua totalidade encontra-se disposta a mudar de emprego na área de formação académica, possuir flexibilidade contratual, a ganhar acima da média, a submeter-me aos ideais da empresa, a mudar de emprego fora da área de formação e a aceitar cultura da empresa. Relativamente aos aspectos que potenciam carreiras, referem-se ainda à diversidade de tarefas, o que pode ser reflexo de situação laboral vivida. Afirmam que o diploma não interferiu no aumento da possibilidade de emprego, declaram que o diploma não influenciou no acesso a uma profissão coerente com a formação académica e salário e proveitos, na estabilidade profissional e na possibilidade de melhorar o nível de vida.</p> <p>Quanto ao futuro do mercado de trabalho, na área científica, 81,8% dos diplomados não referem que irá estagnar na região. Esta população evidencia índices de expectativas muito baixas, que reflectem a instabilidade e precariedade do seu processo de transição para o trabalho.</p> |
| A Classe 4 (7,1%) representações inertes | <p>Salienta-se que 37,5% são de CA e 62,5% são casados. No que respeita à disponibilidade para consolidar/estabilizar carreira, denotam uma posição inerte, já que apresentam uma taxa de não resposta, de 100%, relativamente a aceitar cultura da empresa, horário flexível, trabalhar no estrangeiro, férias em função da empresa, mudar área de residência, flexibilidade contratual, mudar de emprego na área de formação académica, submeter-me aos ideais da empresa e mudar de emprego fora da área de formação académica.</p> <p>Revelam uma taxa de 87,5% na disponibilidade total para o emprego e 75% na execução de qualquer actividade profissional. Pode equacionar-se, face à situação pessoal, que esta posição inerte poderá reflectir uma estabilidade pessoal, já instituída, que limita as expectativas laborais dos indivíduos e permite perceber o porquê desta postura, que exterioriza uma efectiva carreira profissional já estruturada.</p> |

Os diplomados que exercem o primeiro emprego denotam baixas expectativas profissionais e níveis de flexibilidade laboral assinalável o que poderá reflectir as dificuldades vividas no

mercado de trabalho (32,4%). O aspecto mais valorizado pelos mesmos é o intuito de exercer uma actividade profissional na área de formação académica. Os diplomados que estão no desemprego, não acederam ao primeiro emprego ou exercem um emprego precário (20,7%-sobretudo diplomados de CS, T), revelam uma flexibilidade total o que é compreensível face as dificuldades vividas (19,8%). Nota ainda para os que evidenciam a estruturação de uma carreira (maioritariamente detida antes de terminarem o curso superior) e de uma vida familiar, que se revelam satisfeitos face à situação detida (7,1%), e explica as posturas projectivas a nível profissional. Estes dados confirmam que a situação profissional actual influencia decisivamente as expectativas profissionais e formativas destes diplomados³⁴⁹.

³⁴⁹ Face a estes resultados surgiram as seguintes questões de investigação: Como se explica a postura crítica e consciente de finalistas de EA, CS e T, face às dificuldades posteriormente confirmadas pelo processo de transição ao trabalho? Vão ouvindo falar? São os professores que avisam? Ou consciência própria? - O tempo de acesso ao emprego vai aumentar? Será que, no futuro, ainda existirão empregos instrumentais (*sobre educação*) suficientes para disfarçar o problema da relação formação/Emprego? EA, e CS denotam sempre posturas críticas face ao futuro laboral, quer no inquérito aos finalistas, quer no inquérito aos diplomados, o que se confirmou em termos laborais, estas posturas denotam conhecimento do mercado e consequente pessimismo e descrença? Como construíram estas perspectivas?

NOTAS CONCLUSIVAS

Ao longo deste trabalho, pretendeu-se analisar o processo de transição para o trabalho por parte dos diplomados 2005/06 do Instituto Superior Politécnico de Viseu, mais especificamente: caracterizar os contornos de acesso ao primeiro emprego; os processos de selecção e socialização profissional dos diplomados no âmbito do exercício laboral; evidenciar as posturas avaliativas dos mesmos, face ao diploma obtido, tendo presente os respectivos percursos profissionais e o nível da relação entre a formação académica e o emprego; apresentar os níveis de satisfação face ao trabalho exercido; e, por último, as expectativas formativas e profissionais futuras destes diplomados.

Tendo presente a complexidade que circunscreve esta problemática da transição para o trabalho, a nossa análise está alicerçada em dois momentos específicos: a aplicação de um inquérito por questionário aos finalistas do ano lectivo de 2005/2006, onde analisámos o processo de acesso ao ensino superior, as trajectórias académicas, a avaliação da formação académica obtida e as expectativas profissionais dos finalistas; e, posteriormente, um segundo inquérito aos diplomados (2005/2006), agora *on-line*, ocorrido sensivelmente 18 meses após a obtenção do respectivo diploma, onde reflectimos sobre as formas de acesso ao primeiro emprego, os percursos profissionais iniciais, os níveis de satisfação laboral e formativa e, finalmente, as expectativas profissionais dos diplomados.

Realizámos igualmente entrevistas a estes diplomados, seleccionados segundo as suas trajectórias profissionais, procurando abordar, de uma forma mais profunda, a avaliação formativa e as estratégias de preparação para a vida activa, caracterizar a situação profissional durante a formação académica, o processo transição para o trabalho, apresentar as suas representações académicas e profissionais, a situação profissional, as dificuldades de integração no trabalho, as competências valorizadas na execução do trabalho e a satisfação face ao mesmo.

Realizámos, paralelamente, entrevistas aos coordenadores dos cursos, com o intuito de constatar a existência de uma política institucional de ligação com o sistema de emprego; perceber a existência de organismos internos de apoio à integração profissional dos alunos; e evidenciar as perspectivas sobre o nível de empregabilidade dos diplomados nas diferentes áreas científicas.

Após os resultados alcançados e expostos nos capítulos anteriores, apresentamos seguidamente as principais conclusões, tendo presente os objectivos e as hipóteses de investigação instituídas inicialmente e que orientaram esta pesquisa, como forma de sistematizar os principais resultados alcançados.

Iniciamos esta reflexão com a sistematização dos resultados da análise SPAD efectuada nos capítulos precedentes, estabelecendo uma relação indutiva entre as plataformas de análise

relativas às trajectórias profissionais, níveis de satisfação laboral, de avaliação formativa e expectativas profissionais.

A base desta análise baseia-se somente nos resultados alcançados em cada uma destas plataformas e a ligação directa que entre cada um deles foi possível estabelecer³⁵⁰, constituindo uma leitura agregada dos resultados obtidos, que estruturámos da seguinte forma:

Quadro 8.1 - Classes e relação entre plataformas de análise SPAD

| <i>Situação profissional à data do inquérito</i> | <i>Trajectórias Profissionais</i> | <i>Satisfação face ao trabalho</i> | <i>Avaliação da formação académica³⁵¹</i> | <i>Expectativas Profissionais</i> |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|--|---|
| I Desemprego de inserção | ----- | ----- | ----- | Classe 3: Disponibilidade Total |
| II Imobilismo laboral | Classe 4:Híbridas | Classe 1:Satisfação mediana | Classe 1:Avaliação favorável | Classe 4:Representações Inertes/Satisfação face à situação profissional |
| III Manutenção do primeiro emprego | Classe 1: Funcionais | Classe 2:Satisfação baixa/descanto | Classe 1:Avaliação favorável | Classe 1:Diplomados funcionais |
| IV Progressão na carreira já projectada | Classe 2: Evolutivas | Classe 3:Satisfação elevada | Classe 3:Avaliação muito favorável | Classe 4:Representações Inertes/Satisfação face a situação profissional |
| V Precariedade laboral | Classe 3: Instabilidade | Classe 4:Insatisfação elevada | Classe 2:Avaliação crítica | Classe 2:Disponibilidade Parcial |

Como podemos observar no quadro anterior, os diplomados que ainda não acederam ao primeiro emprego regular e, conseqüentemente, se encontram à data do inquérito em desemprego de inserção (recordamos que se salientam os cursos de EA, CS, GE e T), exteriorizam, preferencialmente, posições de disponibilidade laboral total, que se revela compreensível face à situação vivida.

No que respeita aos diplomados que apresentam trajectórias profissionais híbridas (imobilismo profissional), são sobretudo trabalhadores-estudantes que não viram alterada a sua situação laboral e nunca estiveram desempregados (salientando-se os diplomados de EI, EMGI, CA e T), mas apresentam índices de satisfação intermédia e expectativas profissionais inertes. Esta manutenção da situação laboral, após a obtenção do diploma, pode reflectir uma estruturação da vida pessoal, como transparece do facto de a maioria destes diplomados afirmar ser casado e viver com cônjuge.

No que respeita aos diplomados que apresentam as trajectórias funcionais, verificamos que o rápido acesso ao primeiro emprego tem conseqüências nos baixos índices de satisfação laboral apresentados, apesar de afirmarem nunca terem estado desempregados, salientando-se os diplomados de EC. Apresentam, ao nível da avaliação formativa e expectativas laborais, posições

³⁵⁰ Ver quadro 4 no Anexo VI.

³⁵¹ A avaliação, face à complexidade das variáveis em análise e aos resultados alcançados, não foi esclarecedora quanto à diferenciação efectiva das classes e respectiva ligação com os restantes resultados.

intermédias, o que denota que o objectivo foi, fundamentalmente, o de aceder a um emprego, sobretudo no distrito de Viseu. Esta opção tem consequências ao nível do descontentamento demonstrado face à profissão exercida, ao assumirem que procuram activamente emprego, fundamentalmente como forma de estabelecer um projecto de carreira e de vida, até porque muitos revelam viverem ainda sozinhos. Equaciona-se se esta postura inicial evidencia uma instrumentalização efectiva do diploma ou se reflecte somente a falta de alternativas de emprego, no mercado de trabalho local.

Relativamente aos diplomados que progrediram na carreira já projectada (sobretudo os trabalhadores-estudantes) e apresentam trajetórias profissionais evolutivas (destacando-se os cursos de CA, T e GE), apresentam elevados índices de satisfação profissional e também face à formação académica, assumindo na sua maioria não procurar emprego. Apresentam ainda expectativas laborais inertes, que podem ser explicadas pelo facto de a maioria ser casado e ter um projecto de vida estruturado. É a este nível que se verifica uma efectiva rentabilização dos diplomas alcançados a nível laboral, através do desenvolvimento de um projecto profissional já instituído, o que nos permite afirmar que os diplomas potenciaram, sobretudo, carreiras já estruturadas.

Por fim, os diplomados em situação de precariedade laboral manifestam trajetórias de instabilidade profissional efectiva, particularmente visível ao nível dos conteúdos de trabalho, contratos e rendimentos (destacando-se os diplomados de CS e EC que acederam rapidamente ao primeiro emprego regular). Esta debilidade reflecte-se nos índices de insatisfação profissional elevada apresentados: a maioria encontra-se muito insatisfeita face à formação académica recebida e situação profissional vivida, referindo mesmo que o diploma não foi central para ocupar emprego actual. Asseguram ainda que existe um baixo nível de aproveitamento das qualificações, sendo que metade justifica esta posição afirmando que as mesmas não estão a ser, na prática, efectivamente aproveitadas. Manifestam, ainda, uma avaliação formativa negativa (saliente-se os diplomados de CS) e uma disponibilidade laboral parcial, o que pode revelar desencanto face ao futuro laboral, atendendo às dificuldades vividas, até porque à data do inquérito alguns encontram-se desempregados (destacam-se os diplomados de CS e T).

Podemos, assim, concluir, face aos resultados alcançados, que neste caso específico, o diploma só revela pertinência a nível laboral no caso dos que já possuíam, antes de terminar o seu curso superior, uma actividade profissional regular e que alteraram a situação laboral, nomeadamente mudando de emprego. Podemos então concluir que a obtenção do diploma não se traduziu, até ao momento, numa melhoria significativa na qualidade laboral dos empregos detidos no último ano da formação académica ou mesmo na protecção em relação ao desemprego.

Tendo presente estes resultados, debruçámo-nos seguidamente sobre a concretização ou não dos objectivos e hipóteses de investigação orientadores desta análise.

A nossa primeira hipótese de investigação aponta para que exista uma procura regional de educação superior e uma preferência, por parte dos diplomados (perante o facto de serem originários do distrito de Viseu), de se estabelecerem profissional e pessoalmente na região. Esta hipótese foi totalmente confirmada pelos resultados alcançados, já que se constatou que os diplomados são maioritariamente jovens originários deste distrito, pertencentes a famílias com baixos recursos culturais, económicos e quantitativos, confirmado pelas baixas habilitações escolares e pela caracterização profissional dos progenitores, enquadrando-se no observado em Vieira (1993), Cruz e Cruzeiro (1995) ou em Sousa (2003). Esta procura regional de educação é comprovada pela elevada correspondência entre o curso e instituição superior pretendida e a efectivamente obtida, apresentando elevadas taxas de entrada na primeira opção de candidatura ao ensino superior. Apurámos igualmente que o acesso ao primeiro emprego não implicou, até à data, mudanças significativas a nível geográfico, uma vez que a sua residência preferencial continua a ser no distrito de Viseu e se constata um imobilismo social evidente.

Comprovando a ligação entre origem sociogeográfica, frequência de ensino superior e processo de transição para o trabalho, assiste-se, a nível laboral, sobretudo no processo de acesso ao primeiro emprego, a uma evidente fixação dos diplomados na região, já que os organismos empregadores são, sobretudo, entidades privadas, do distrito de Viseu. Podemos concluir que, neste caso específicos, as famílias de origem continuam a influenciar decisivamente as trajetórias académicas e, conseqüentemente, profissionais dos indivíduos, apesar da diversificação da oferta do ensino superior em Portugal, confirmando-se a continuidade evidente do movimento de procura regional da educação. Esta realidade tem, obviamente, sequência no processo de acesso ao primeiro emprego, como a evidente preferência de fixação regional, a nível profissional, o que pode explicar em parte, face às limitações do mercado de trabalho local, as dificuldades verificadas no acesso ao primeiro emprego regular, por parte destes diplomados.

Porém, tendo presente que, para Bédoué e Giret (2004) ou Teichler (2007), quanto maior o tecido urbano, maior é a probabilidade de trabalhar, as limitações do mercado de trabalho local poderão explicar algumas das dificuldades laborais que os diplomados manifestam. Esta situação é confirmada pelo facto de se verificar que existe, embora com reduzida intensidade, uma deslocalização dos diplomados para áreas geográficas de maior densidade populacional, quando o que se procura é o acesso a uma profissão qualificada e próxima da formação académica obtida (como comprova o caso dos diplomados de EI). O acesso aos melhores empregos, exigiu uma deslocalização geográfica, comprovando as limitações de oferta de trabalho qualificado a nível do mercado local.

Estas questões permitem-nos equacionar a nossa segunda hipótese de investigação, que assumia que os processos de transição para o trabalho dos diplomados são caracterizados, fundamentalmente, por dificuldades de acesso ao emprego, forte instabilidade profissional inicial

e uma fraca relação entre formação académica e trabalho exercido, sobretudo ao nível do primeiro emprego.

Os diplomados que acederam ao primeiro emprego apresnetam um acesso que não se revelou particularmente longo em termos temporais, apesar de se assistir a uma elevada percentagem de diplomados que afirmam terem aceite a primeira oportunidade de emprego regular, o que poderá justificar a precariedade laboral verificada no seu exercício, sobretudo a nível contratual e de rendimentos (trajectórias profissionais funcionais). Isto porque, apesar da elevada taxa de manutenção do primeiro emprego, não podemos afirmar que os mesmos são estáveis, face aos níveis contratuais apresentados e à reduzida formação laboral recebida, mesmo por parte dos diplomados que executam funções mais qualificadas, o que, como observamos em Escária (2006), se enquadra na desvalorização salarial dos jovens diplomados, como podemos comprovar nas trajectórias profissionais instáveis. A variável género possui aqui particular pertinência analítica, verificando-se que os indivíduos do sexo masculino possuem, genericamente, ao nível do primeiro emprego, melhores condições laborais, visíveis nas funções exercidas e nas remunerações auferidas. De referir ainda que os casos de mobilidade profissional reproduzem as dificuldades profissionais vividas (precariedade contratual e de rendimentos), já verificáveis no exercício do primeiro emprego regular.

Assim, tendo presente Paugam (2000), assumimos que estes diplomados apresentam uma precariedade de emprego (relação contratual instável) e não uma precariedade de trabalho (maneira como o indivíduo se representa em relação ao emprego, às condições de trabalho, à possibilidade de promoção, etc), além de baixos níveis de relação entre diplomas e emprego, o que contribui decisivamente para o adiamento da entrada na vida adulta, confirmada pela elevada taxa de co-habitação com os progenitores. Consequentemente, não podemos assumir que o processo de transição está a decorrer de uma forma suave, até porque, para Teichler (2005), para isso acontecer temos que assistir a baixa proporção de desemprego, de emprego precário e não corrente (part-time, ocasional), bem como ao êxito dos diplomados, em termos verticais e horizontais (relação entre formação académica e emprego elevada). Ora, esta situação está longe de se verificar. Assim, face ao nível de precariedade do primeiro emprego, podemos, na esteira de Gambier e Vernières (1991) e Bills (2004), afirmar que estes diplomados acedem preferencialmente ao mercado de jovens ou mesmo ao mercado de trabalho de licenciados, como refere Theicher (2002). Esta situação não é, contextualmente, inesperada, dado que o nosso país apresenta um mercado de entrada estruturado, sobretudo no início de carreira, e os diplomas influenciam, essencialmente, o estatuto de entrada e limitam as mudanças no início da vida activa, fundamentalmente na sua dispersão, temporalidade e força de trabalho.

Estes dados corroboram, em parte, a segunda hipótese de investigação, já que se verifica uma elevada taxa de desemprego de inserção, instabilidade profissional no exercício do primeiro emprego (contratos e rendimentos), uma fraca relação entre formação académica e primeiro

emprego, que pode ser explicada pelo facto de grande parte dos diplomados aceder à primeira oportunidade de emprego, que a maioria ainda detém.

No que diz respeito à terceira hipótese de investigação, procurávamos verificar se a integração e estabilidade no trabalho implicaria, invariavelmente, processos de (re)socialização profissional e (re)estruturação dos projectos profissionais e formativos.

Face aos resultados alcançados, podemos afirmar desde já que a mesma não é, neste caso, corroborada. Mesmo os que alteraram a sua situação laboral, quer acedendo a um novo emprego, quer alterando a situação detida, não denotam melhorias significativas nas suas condições laborais (as detectadas são, no caso dos que apresentavam situações laborais mais débeis, a nível salarial e a nível contratual). Assim, podemos afirmar que o acesso ao diploma permite, sobretudo, a consolidação dos empregos já detidos antes do final da formação académica (a nível contratual), projectando carreiras já estruturadas (trajectórias profissionais evolutivas). Esta realidade pode explicar a elevada disponibilidade para o trabalho dos diplomados, exceptuando a valorização do exercido de uma profissão na área de formação académica, o que pode ser o reflexo da precariedade laboral vivida.

Globalmente, ao nível do exercício laboral, verifica-se, por parte dos diplomados, uma utilização limitada das competências transversais (mesmo por parte dos que apontavam uma melhor condição laboral), uma valorização das competências relacionais e uma sobrevalorização das competências específicas, tendo presente as profissões e tarefas exercidas, o que permite questionar a efectiva qualidade do trabalho exercido e, inerentemente, o fenómeno de sobrequalificação académica. Comprova-se, assim, em parte, a instrumentalização do primeiro emprego (acesso rápido, a fraca relação entre emprego e formação académica, baixos níveis de formação no trabalho e alguma estabilidade laboral), não nos permitindo falar, neste caso, em integração profissional que implique projectos de carreira instituídos, o que não é, visivelmente, o caso.

Esta realidade encontra continuidade nos baixos níveis de satisfação laboral, mesmo por parte dos que exteriorizam uma efectiva estruturação e estabilização da vida pessoal e um projecto de vida estruturado ou dos que apresentam melhores condições profissionais, o que reflecte os níveis de precariedade laboral, de desclassificação académica ou as expectativas profissionais não concretizadas. Ao assumirem o facto de o trabalho desempenhado não exigir a formação académica detida, e apesar de assumirem que o diploma foi central no acesso ao mesmo, os diplomados comprovam uma posição de desqualificação subjectiva, de acordo com a perspectiva de Fondeur e Minni (2004). O diploma é, assumidamente importante, mas, a nível do exercício laboral, não é reconhecido como fundamental, comprovando a inflação dos diplomas e elevando o fenómeno de sobre-educação. Desta forma, ao nível do reconhecimento da qualidade laboral e do aproveitamento das qualificações a nível do exercício do trabalho, as posturas são particularmente críticas, sobretudo por parte dos que exteriorizam melhores condições laborais. Curioso é verificar

os elevados níveis de satisfação no trabalho por parte dos cursos que apresentam maiores dificuldades no acesso ao mercado de trabalho (T e CS), o que nos permite equacionar a efectiva sobrevalorização da sua situação profissional, por parte dos diplomados, factor já verificável, por exemplo, em outras investigações, como as de Stoeffler-Kerne e Martinelli (1998) e Teichler (2007).

Estas questões remetem-nos para a nossa quarta hipótese de investigação, onde se partia do pressuposto de que os contornos da avaliação da formação académica reflectiriam as dificuldades laborais vividas pelos diplomados, sobretudo ao nível das condições e conteúdos de trabalho.

Esta hipótese não se confirma, já que a maioria dos diplomados, apesar da precariedade laboral, apresentam posições avaliativas intermédias, valorizando os conteúdos e a estruturação dos cursos, os aspectos funcionais e a qualidade geral da instituição e formação académica. Criticam as condições materiais da instituição e a falta de apoio social e de apoio no acesso ao primeiro emprego regular, afirmando que o ISPV deveria facultar os instrumentos necessários para aceder a um emprego compatível com a licenciatura (postura particularmente visível por parte dos que revelaram mais dificuldade de acesso, como é o caso de CS e EA). A maioria declara ainda que voltaria a frequentar a mesma instituição de ensino superior, justificando estas posições pelo facto de assumirem que a formação académica os preparou bastante para a vida activa. Por outro lado, os cursos que apresentam maior proximidade entre formação detida e emprego exercido mostram-se particularmente críticos face à estrutura da formação académica, o que poderá reflectir a não concretização de expectativas profissionais mais elevadas.

Por último, e no que respeita à quinta hipótese de investigação, apontávamos para que a situação laboral influenciava directamente os projectos formativos e profissionais futuros. O facto é que se verifica que os diplomados revelam um desconhecimento e desencanto face ao seu futuro profissional, reflexo, porventura, das dificuldades laborais vividas, sobretudo a nível contratual, remuneratório e de conteúdos de trabalho, abrangendo os casos dos que se encontram sem emprego, quer tenham já tido qualquer tipo de emprego regular ou não. Denotam uma evidente disponibilidade para procurar autonomamente formação académica, justificando estas posições com questões ligadas à empregabilidade (sobretudo por parte dos que estão em situações laborais mais precárias) e ao aumento dos conhecimentos. Contudo, não especificam estas posições, o que nos permite equacionar a efectiva existência ou não de estratégias formativas ou, simplesmente, predisposições que traduzem um evidente descontentamento laboral. Nesta perspectiva, enquadra-se igualmente a disponibilidade dos diplomados em dar continuidade à sua formação, verificando-se que os que exercem uma actividade profissional assumem nitidamente uma posição favorável, apontando como justificações o aumento da possibilidade de emprego e uma forma de aprofundar conhecimentos. Comprova-se, assim, que existe uma alteração das posturas dos diplomados, principalmente por parte dos que vivem situações laborais débeis.

De referir ainda que os diplomados afirmam que a obtenção do grau de licenciado permitiu um aumento de estatuto social, mas não do estatuto profissional. Esta valorização social do diploma é sobretudo individual, exprimindo crenças que poderão reflectir as origens sociais e as expectativas inerentes ao acesso e frequência do ensino superior dos diplomados. Revelam ainda grande crença no diploma, sobretudo a nível do reconhecimento social e assumem que o mesmo deteve particular importância no acesso ao primeiro emprego.

Podemos, assim, estabelecer uma ligação directa entre a situação laboral e as perspectivas sobre o diploma e o emprego. Os diplomados assumem posturas de flexibilidade profissional, sobretudo a nível funcional (férias e de horário), apesar de, a nível formativo (mudar de emprego fora da área de formação académica), denotarem alguma intransigência, revelando uma ligação efectiva com área de formação académica. Quanto ao futuro a nível laboral, sobretudo os que se encontram em melhor situação a nível profissional, denotam confiança no que respeita à evolução da oferta de emprego nas respectivas áreas de formação académica.

Podemos, contudo, afirmar que os diplomados possuem, face ao mercado de trabalho, uma posição distanciada, demonstrando um relativo desconhecimento face à realidade laboral actual, comprovada pelas representações profissionais (atitudes e disponibilidades em relação à carreira e futuro profissional). Verifica-se que estas representações variam consoante o tipo de acessos e trajectos profissionais iniciais, confirmando, desta forma, a quinta hipótese instituída.

O ensino superior politécnico continua, desta forma, a cumprir um dos seus principais objectivos - o de oferecer o acesso ao ensino superior a nível regional. Porém, face aos novos desafios e contextos socioeconómicos e tendo presente a crescente competitividade entre instituições de ensino e pelo acesso ao emprego, é questionável que o mercado local tenha capacidade de absorver estes mesmos diplomados, o que reequaciona os objectivos futuros do ISPV, tendo presente o actual contexto educativo a nível nacional e europeu. Esta situação poderá justificar os resultados aqui obtidos, sobretudo no que diz respeito às dificuldades de acesso ao primeiro emprego, revelados por estes diplomados, bem como o crescente fenómeno de sobrequalificação académica em Portugal.

Ao assumirmos que o aumento do fluxo de diplomados de ensino superior não irá diminuir no futuro, novos desafios serão instituídos às instituições de ensino superior e, sobretudo, aos seus futuros diplomados, tendo presente um mercado concorrencial cada vez mais intenso, onde o diploma já não possui representatividade decisiva e não garante um acesso mais facilitado ao emprego. Consequentemente, novos parâmetros educacionais já estão instituídos, generalizando-se neste momento a frequência e a obtenção de diplomas de mestrados e doutoramento, reflectindo, de uma forma evidente, a crescente pressão sobre o ensino e a necessidade de estabelecer novos parâmetros de diferenciação no acesso ao mercado laboral. Resta questionar: quais serão, no futuro, os novos parâmetros educativos face a uma possível desvalorização progressiva dos diplomas académicos, tendo presente a procura e oferta crescente?

BIBLIOGRAFIA

- AAMODT, P. O; ARNESEN, C. A., (1995), “The Relationship between Expansion in Higher Education and the Labour Market in Norway”, *European Journal of Education*, Vol. 30, Nº 1, P. 65-76.
- ABOIM, S., (2003), “Evolução das estruturas domésticas”, *Sociologia Problemas e Práticas*, Nº 43, P. 13-30.
- ALALUF M. ET AL, (1987), *Scènes de Chasse a l’emploi-L’insertion professionnelle des Universitaires*, Bruxelles, Editions de L’Université de Bruxelles.
- ALALUF, M., (1991), “A qualificação: de que se fala? Um procedimento de hierarquização”, *Formação Profissional*, Nº 2, P. 33-36.
- ALLEN ET AL, (2000), “Higher Education and Graduate Employment in the Netherlands”, *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº2, P. 211-219.
- ALMEIDA, J; COSTA A. F. e MACHADO, F. L., (1988), “Famílias, estudantes e universidade”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 4, P. 11-44.
- ALMEIDA, J. F; PINTO, J. M., (1990), *A investigação nas ciências sociais*. 4ª Ed., Lisboa, Presença.
- ALMEIDA, J. F. ET AL, (1994), *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, 2ª Ed. Oeiras, Celta.
- ALMEIDA, J. F; COSTA, A. F; MACHADO, F. L., (1994) “Recomposição socioprofissional e novos protagonismos” In: REIS, António, (Coord.) *Portugal, 20 anos de democracia*, Lisboa, Círculo de leitores, P. 307-330.
- ALMEIDA, J. F., (2000), *Diversidade na Universidade: um inquérito aos estudantes*, Oeiras, Celta Editora.
- ALMEIDA, A. J., (2007), “Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Nº 2, P. 51-58.
- ANTUNES, F., (2005), “Globalização e Europeização das Políticas Educativas - Percursos, processos e metamorfoses”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 47, P. 125-143.
- ALVES, M. G., (1997), *A inserção na vida activa de jovens diplomados do Ensino Superior*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, FCT/UNL.
- ALVES, M. G., (1998), “Inserção na vida activa de licenciados : a construção de identidades sociais e profissionais”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 26, P. 131-147.
- ALVES, M. G., (2004) “Os diplomados de ensino superior: diferenciação sexual nos processos de inserção profissional”, *Sociologia*, Vol. XIV, P. 227-250.
- ALVES, M. G., (2005) “Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores”, *Interacções*, Nº 1, P. 179-201.
- ALVES, M. G., (2007), *A Inserção profissional de diplomados do Ensino Superior*, Lisboa, FCT.
- ALVES, M. G., (2009), “Ensino superior, trabalho e emprego na actual sociedade de risco: um olhar sobre o caso de mestres e doutores”, *Sociologia-Problemas e práticas*, Nº59, P.107-124.

- ALVES, N., (1998) “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”, In: CABRAL, M., PAIS, J. M., (Org.), *Jovens portugueses hoje*, Oeiras, Celta Editora, P. 53-133.
- ALVES, N., (2001), *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados (1994-1998)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- ALVES, N., (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados da U.L.-1993-2003*, Lisboa, UL.
- ALVES, N., (2007), “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, Nº 2, P. 59-68.
- ALVES, N., (2008), *Juventudes e Inserção Profissional*, Lisboa, Educa.
- AMARAL, A; TEIXEIRA P., (2000), “The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education”, *Higher Education Policy*, Nº13, P. 245-266.
- AMARAL, A., (Org.), *Políticas do Ensino Superior: Quatro temas em debate*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- AMORIM, I., (2002), *Qualificação, memórias e identidades do trabalho*, IIEFP, Lisboa.
- ANDERSEN, R., (2005), “Social background, credential inflation and educational strategies”, *Acta Sociológica*, Vol. 48 (4), P. 321-340.
- ANDRÉS, E. E; PIMENTEL, D., (2005), “ Empresa y Reproducción Social Ampliada - Los contributos del análisis societal”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 47, P. 35-45.
- ANTUNES, F., (2005), “Globalização e europeização das políticas educativas - Percursos, processos e metamorfoses”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 47, 2005, P. 125-143.
- ARNESEN, C. A., (2000), “Higher Education and Graduate Employment in Norway”, *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº 2, P. 221-228.
- ARROTEIA, J. C., (1996), *O Ensino Superior em Portugal*, Aveiro, UA.
- ARROTEIA J. C; MARTINS, A., (1998), *Inserção profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro-Trajectórias académicas e profissionais*, Aveiro, UA.
- ARROTEIA, J. C., (2002), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*, Aveiro, UA.
- ARROW, K. J., (1973), “Higher education as a filter”, *Journal of Public Economics*, Nº 2, P. 193-216.
- ATKINSON, J. (1984), *Flexibility, uncertainty and manpower management*, IMS Report Nº 89, Brighton, Institute of Manpower Studies.
- AUER, P; GAZIER, B., (Eds), (2002), *The Future of Work, Employment and Social Protection*, Geneva, International Labour Organisations.
- AUER, P; BESSE, G; MÉDA, D., (Dir.), (2005), *Délocalisations, normes du travail et politique d’emploi*, Paris, La Découverte.
- AZEVEDO, J., (1994), *Avenidas de Liberdade-Reflexões sobre política educativa*, Porto, Edições Asa.

- AZAÏS, M., (2006), “Désegmentation du marché du travail et autonomie”, In: BOUTILLIER; UZUNIDIS, D., (Dir.), *Travailler au XXI siècle-Nouveaux modes d’organisation du travail*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, P. 113-127.
- AZOUVI, A., (1981), “Théories et pseudo-théories: le dualisme du marché du travail”, *Critiques de l’Economie Politique*, N° 15/16, P. 5-36.
- AZNAR, G., (1996), *Emploi: la grande mutation*, Paris, Hachette.
- BALSA, C. ET AL, (2001), *Perfil dos estudantes do ensino superior. Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Colibri/CEOS.
- BALSA, C., (2007), “Processo de democratização e acesso ao Ensino Superior em Portugal”, *Políticas de Ensino Superior-Quatro temas em debate*, P. 249-281.
- BARBIER, J. C., (1997), *Les Politiques de l’emploi en Europe*, Paris, Flammarion.
- BARBIER, J. C., (2002), “Peut-on parler d’“activation” de la protection sociale en Europe? ”, *Revue française de sociologie*, N° 43 (2), P. 307-332.
- BARBIER, J. C., (2004), “La Stratégie européenne pour l’emploi: genèse, coordination Communautaire et diversité nationale”, *C.E.E.*, Document de travail N°16.
- BARBIERI, P., (2003) “Social Capital and Self-Employment-A Network Analysis Experiment and Several Considerations”, *International Sociology*, N°18, P. 681-695.
- BARBLAN, A. ET AL (Eds), (2000), *Implementing European Policies in Higher Education Institutions*, Geneva, Association of European Universities.
- BARDIN, L., (1986), *L’analyse de contenu*. Paris, PUF.
- BARNES, C; MERCER, G., (2005), “Disability, work, and welfare: challenging the social exclusion of disabled people”, *Work, employment and society*, Vol. 19(3), P. 527-545.
- BARRETO, A., (1996), *A Situação Social em Portugal 1960-1995*, Lisboa, ICS.
- BATISTA, M. L., (1996), *Os diplomados do ensino superior e o emprego. A problemática da inserção na vida activa*, Lisboa, DEPGEF/ME.
- BAUDELLOT, G; GOLLAC, M., (2003), *Travailler pour être heureux?*, Fayard, Paris.
- BAUER, T., (2002), “Educational mismatch and wages: A panel analysis”, *Economics of Education Review*, N° 21(3), P. 221-229.
- BECK, U., (1999), *World risk society*, Cambridge, Polity Press.
- BECK, U., (2000), *Un Nuevo mundo feliz-La precariedad del rabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S., (2000), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, Celta.
- BECK, U., (2000), “A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”, In: BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S., *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras, Celta, P. 1-51.

- BECK, U., (2003), *Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck com Johannes Willms*, São Paulo, Editora UNESP.
- BECKER, G. S., (1964), *Human Capital*, New York, Columbia University Press.
- BECKER, G. S., (1983), *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, University of Chicago Press.
- BÉDUWÉ, C; GIRET, J. F., (2004), “Le travail en cours d’études a-t-il une valeur professionnelle?”, *Économie et Statistique*, N° 378-379, P. 55-79.
- BENARROSH, Y., (2000), “Le travail: norme et signification”, *C.E.E. - Document de Travail* N° 4.
- BERGER, A; LUCKMANN, T., (1986), *La construction social de la réalité*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- BERNOUX, P., (1995), *La sociologie des entreprises*, Paris, Ed. Seuil.
- BERTHON, P., (1997), *Dans quelle entreprise travaillerons-nous demain?*, Paris, Hachette.
- BESSY, M., (2005), “Diversité des contrats de travail et usages du droit”, *C.E.E.*, N° 39, P. 3-34.
- BILLS, D. B., (2004), *The Sociology Of Education and Work*, Oxford, Blackwell Publishing.
- BISON, I; ESPING-ANDERSEN, G., (2000), “Unemployment, welfare Regime, and Income Packaging”, In: GALLIE ; PAUGAM, (Ed.), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- BLIN, J. F., (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L’Harmattan.
- BLACKBURN, R; BROOKS, B; JARMAN, J., (2001), “Occupational Stratification-The Vertical Dimension of Occupational Segregation”, *Work, Employment & Society*, Vol. 15, N° 3, P. 511-538.
- BLOSSFELD, H. P. ET AL, (2005), *Globalization, uncertainty and youth in society*, N.Y., Routledge.
- BOISARD, P. ET AL, (1997), *Le Travail-quel avenir?*, Paris, Gallimard.
- BOISARD, P., (2005), “Genèse et transformation de la notion «Durée de travail effectif»”, *C.E.E.*, N° 36, P. 4-21.
- BOISSONNAT, J., (1995), *Le Travail dans vingt ans*, Paris, La Documentation Française.
- BOLTANSKI, L., (1982), *Les cadres: la formation d’un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOTTERO, W., (2004), “Class identities and the identity of class”, *Sociology*, Vol. 38 (5), P. 985-1003.
- BOUDON, R., (1973), *Les Méthodes en Sociologie*, Paris, PUF.
- BOUDON, R., (1974), *Education, Opportunit and Social Inequality*, New York, Wiley.
- BOUDON, R., (1977), *L’inégalité des chances. La mobilité dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

- BOUDON, R. (1996), "Social mechanisms without black boxes", In: HEDSTRÖM; R. SWEDBERG, R. (Org.), *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. (S/D), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Veja.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C., (1976), *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P., (1979), *La Distinction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., (1980), *Le jeunesse n'est q'un mot*, Paris, Editions Minuit.
- BOURDIEU, P., (1980b) "Le Capital Social: Notes provisoires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 31.
- BOURDIEU, P., (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, Harvard University Press.
- BOURDIEU, P., (1987), "Propostas para o Ensino do Futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*, N° 5, P. 101-120.
- BOURDIEU, P., (1989), *O poder simbólico*. Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, P., (1993), *La misère du monde*, Paris, Seul.
- BOURDIEU, P., (1997), *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta.
- BOURDIEU, P., (1998), *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta.
- BOURDIEU, P., (1999), "Scattered Remarks", *European Journal of Social Theory*, N° 2, P. 334-340.
- BOURDIEU, P., (2002), *Esboço de uma teoria da prática - precedido de três estudos de etnologia Cabila*, Oeiras, Celta.
- BOURREAU-DUBOIS, C; GUILLOT, O; JANKELIOWITCH-LAVAL, E., (2001), "Le travail à temps partiel féminin et ses déterminants", *Économie et Statistique*, N° 349-350, P. 41-61.
- BOUTILLIER, S; UZUNIDIS, D., (Dir.), (2006), *Travailler au XXI siècle - Nouveaux modes d'organisation du travail*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- BOYER, R., (1986), *La théorie de la régulation : une analyse critique*, Paris, La Découverte.
- BRANTHE, T., (2001), "Consequências do realismo na construção da teoria sociológica", *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 36, P. 9-38.
- BROSCHAK, J. P., ET AL, (2008), "Nonstandard, Not Substandard the Relationship among Work-Arrangements, Work Attitudes, and Job Performance", *Work and Occupations*, Vol. 35, N° 1, P. 3-43.
- BROWN, A., (2002), *Carrer choice and development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BRUN, F; STÄHLI, M; PÉLISSE, J., (2006), "Trajectoire d'insertion ou gestion « sociale » d'un chômage de masse? - L'insertion par l'activité économique dans deux bassins d'emploi", *C.E.E.*, Document de travail N° 30.

- BRUYÈRE, M; LEMISTRE, P., (2005), “Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation: une situation rentable?”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- BRUYÈRE, M; ESPINASSE, J. M; FOURCADE, B., (2005), “Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- BRYNIN, M., (2002), “Overqualification in employment”, *Work, Employment and Society*, Vol. 16 (4), P. 637-654.
- BUJOLD, C; GINGRAS, M., (2000), *Choix professionnel et développement de carrière*, Gaétan Morin Éditeur, Paris.
- BUREAU, M. C; MARCHAL, E., (2005), “Pluralité des marchés du travail et qualités des intermédiaires”, *C.E.E.*, N° 48, P. 4-25.
- BURGESS, R. G., (1997), *A pesquisa de terreno: uma introdução*, Oeiras, Celta.
- BURGI, N., (2006), *La Machine à Exclure-Les faux-semblants du retour à l’emploi*, Paris, La Découverte.
- CABRAL, M. V; PAIS, J. M., (1998), *Jovens Portugueses de hoje*, Oeiras, Celta.
- CABRAL, M. V., (1998), “Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal”, *Análise Social*, N° 146/147, P. 381-414.
- CABRAL, J. P., (2000), “O Modelo de licenciatura no Ensino Superior”, *Análise Social*, N° 34, P. 695-702.
- CABRAL-CARDOSO, C; ESTÊVÃO, C; SILVA, P., (2006), *Competências transversais dos diplomados do Ensino Superior-Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*, Guimarães, TecMinho.
- CABRITO, B. G., (1997), “A equidade no sistema universitário português: da universalidade do discurso à contradição das práticas”, *Análise Psicológica*, N°XV, 1, P. 33-45.
- CAETANO, A; VALA, J., (Org.) (2002), *Gestão de recursos humano*, 2ª Ed. Lisboa, Ed. Recursos Humanos.
- CAETANO, A., (Coord.), (2000), *Mudança organizacional e gestão de recursos humanos*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- CAHUC, P; ZYLBERBERG, A., (2001), *Le marché du travail*, De Boeck Université, Bruxelles.
- CAHUC, P; ZYLBERBERG, A., (2003), *Microéconomie du marché du travail*, Paris, La Découverte.
- CANALS, V., (2000), *Formation-Insertion et transformations de la relation salariale*, Paris, L’Harmattan.
- CANALS, V; DIEBOLT, C., (2001), “Pourquoi entrer a L’Université? L’Exemple D’une Université de Lettres et Sciences Humaines”, *International Review of Education*, N° 47(6), P. 539-572.

- CART, B; TOUTIN, M. H., (2005), “Les sortants des filières professionnelles de niveau bac: un exemple de non-correspondance entre formations et emplois”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- CASTEL, R., (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Folio/Essais.
- CASTEL, R., (1998),”Centralité du travail e cohésion sociale”, In: KERGOAT; BOUTET; JACOT, H; LINHART, D., (Dir.), *Le monde du travail*, Paris, La Découverte, P. 50-60.
- CASTELLS, M., (2001), *La era de la información. Vol.1: La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M., (2000), *La era de la información: economía, sociedad y cultura: El poder de la identidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- CASTILLO, J. J; KOVÁCS, I., (1998), *Novos modelos de produção*, Oeiras, Celta.
- STOEFLER-KERNE, F; MARTINELLI, D., (1998), “Parcours de formation et insertion professionnelle dès étudiants-sources et methods”, Céreq, N° 134.
- CENTRE D'ÉTUDES DE L'EMPLOI, (2006), *La qualité d'emploi*, Paris, La Découverte.
- CESO, (2005), *Estudo do percurso dos diplomados e da comparabilidade da oferta/procura do ensino profissional nos anos lectivos 2001/2002 e 2002/2003*, 2º Relatório de progresso, Lisboa, PRODEP.
- CHAPOULIE, S., (2000), “Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle”, *Économie et Statistique*, N° 331, P. 25-45.
- CHARDON, O; GOUX, D., (2003) “La nouvelle definition Européenne du chômage BIT”, *Économie et Statistique*, N° 362, P. 67-83.
- CHARLOT, B; GLASMAN, D., (1998), *Les jeunes, l'insertion, l'employ*, Paris, PUF.
- CHEERS, (2000). *Careers after higher education: A European research survey*. Disponível em: <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>.
- CHENU, A., (2002), “Les horaires et l'organisation du temps de travail”, *Économie et Statistique*, N° 352-353, P. 151-167.
- CHENU, A., (2005), *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte.
- CHEVALIER, A., (2003), “Measuring over-education”, *Economica*, N° 70 (279), P. 509-533.
- CHUNG, H; KERKHOFS, M; ESTER, P., (2007), *Working time flexibility in European companies - Establishment Survey on Working Time 2004-2005*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- CLARK, B. R; NEAVE, G., (Eds.), (1992), *The encyclopedia of higher education*, Oxford, Pergamon Press.
- C.N.E., (1990), *Pareceres e Recomendações: 88-89*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- COHEN, D., (1997), *Richesse du monde, pauvretés des nations*, Paris, Flammarion.
- COLEMAN, J. S., (1961), *The adolescent society*, Glencoe, The Free Press.

- COLEMAN, J. S.; HUSÉN, Torsten, (1985), *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*, Porto, Afrontamento.
- COLEMAN, J. S., (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, MA, Harvard, University Press.
- CONCIALDI, P., (2006), “La France précarisée: un état des lieux”, In: HUSSON, M., (Dir.), *Travail flexible, salaires jetables*, Paris, La Découverte, P. 17-27.
- CORREIA F; AMARAL A; MAGALHÃES A., (2002), “Public and Private Higher Education in Portugal: unintended effects of deregulation”, *European Journal of Education*, Vol. 37, N°4, P. 457-472.
- COSTA, A. F; MACHADO, F. L; ALMEIDA, J. F., (1990), “Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade” *Análise Social*, N° 105-106, P. 193-221.
- COSTA, A. F; MACHADO, F. L., (1998), “Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social”, In: VIEGAS, José Manuel; COSTA, A. Firmino da, (Org.), *Portugal, que modernidade?*, Oeiras, Celta.
- COSTA, A. F., (2000), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta.
- COSTA, A. F. ET AL, (2000), “Classes Sociais na Europa”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 34, P. 9-47.
- COSTA, A. F., (2002), Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação. [Texto policopiado]. *Conferência Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, P. 1-17.
- COSTA, A. F., MACHADO, F. L., ALMEIDA, J. F., (2007), “Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional”, In: COSTA, A. F., MACHADO, F. L., ÁVILA, P., *Portugal no Contexto Europeu. Sociedade e Conhecimento*, Lisboa, Celta, P. 5-20.
- COTTRELL, S., ET AL, (2002), “Le temps de Travail-des formes particulières d’emploi”, *Économie et Statistique*, N° 352-353, P. 169-189.
- COUPPIÉ, T; MANSUY, D., (2004), “L’insertion professionnelle dès debutants en Europe: des situations contrastées”, *Économie et Statistique*, N° 378-379, P. 147-165.
- COUPPIÉ, T; GIRET, J. F; LOPEZ, A., (2005), “Des formations initiales aux premiers emplois: une correspondance plutôt assurée”, In: GIRET, J. F; LOPEZ, A., *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- COUPPIÉ, T; MANSUY, D., (2006), “Youth People and New Entrants in European Labour Markets: The Timing of Gradual Integration”, In: MÜLLER, W.; GANGL, M., (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 63-106.
- COUTROT, C.; DUBAR, C., (1992), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française.

- CRUZ M. B; CRUZEIRO, M. E. e MATIAS, N., (1992), *A PGA e os Estudantes Ingressados no Ensino Superior*, Lisboa, ME.
- CRUZ, M. B; CRUZEIRO, M. E., (1995), *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal - Situação e problemas de acesso*, Lisboa, ME.
- DAVIES, B; GOTTSCHHE M; BANSEL P., (2006), “The rise and fall of the Neo-liberal University”, *European Journal of Education*, Vol. 41, Nº 2, P. 305-319.
- D’IRIBARNE, A., (2001) “Trente ans de Céreq. Dès qualifications aux compétences: chronique d’un oubli accepté?”, *Formation Emploi*, Nº 76, P. 71-97.
- DEMAZIÈRE, D; DUBAR, C., (2004), *Analyser les entretiens biographiques*, Saint-Nicolas, Les Presses de L’Université Laval.
- DGEEP/MTSS, (2006), “Os jovens e o mercado de trabalho-Characterização, estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e a eficácia das políticas”, *Cognitum*, Nº 18, Lisboa, DGEEP.
- DGEEP/MTSS, (2006a), “Flexibilidade e Segurança no Mercado de Trabalho Português”, *Cognitum*, Nº 25, Lisboa, DGEEP.
- DGEEP/MTSS, (2006b), “Evolução de Rejuvenescimento/Envelhecimento do Mercado de Trabalho”, *Cognitum*, Nº 23, Lisboa, DGEEP.
- DGEEP/MTSS, (2006c), “O Trabalho não declarado em Portugal - Metodologia de abordagem e tentativa de medição”, *Cognitum*, Nº 19, Lisboa, DGEEP.
- DGES/CIES, (2005), *Condições sócio-económicas dos estudantes de Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES.
- DI PAOLA, V; MOULLET, S., (2003), “L’emploi public et trajectoires d’insertion des jeunes”, *Économie et Statistique*, Nº 369-370, P. 49-74.
- DOERINGER, P. B; PIORE, M., (1971), *Internal Labour markets and Manpower*, Lexington, D. C. Heath.
- DOERINGER, P. B; PIORE, M., (1985), *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, *Ministério de Trabajo y Seguridad Social*, Madrid.
- DOERINGER, P. B., (1995), “Internal labour markets and education”, In: CARLOY (Ed.), *Internacional encyclopedia of economics education*, Oxford, Pergamon, P. 28-33.
- DONOVAN, P; WONDER, J., (1993), *The Flexibility factor (Les secrets de la Flexibilité - Savoir s’adapter aux changements)*, Montréal, Les Éditions de L’Homme.
- DORMONT, B; DUFOUR-KIPPELEN, S., (2000), “Insertion professionnelle et autonomie résidentielle : le cas des jeunes peu diplômés”, *Économie et Statistique*, Nº 337-338, P. 97-120.
- DUBAR, C., (Ed.), (1987), *L’autre jeunesse-Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DUBAR, C., (1991), *La Socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

- DUBAR, C., (1992), “Formes identitaires et socialisation professionnelle”, *Revue Française de Sociologie*, N° XXXIII- 4, P. 505-529.
- DUBAR, C; TRIPIER, P., (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C., (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris.
- DUBAR, C., (2001), “La construction sociale de l’insertion professionnelle”, *Education et Sociétés*, Vol. 7, N° 1, P. 23-36.
- DUBAR, C., (2006), *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*, Paris, Editions Belin.
- DUBET, F., (1994), Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université des masses, *Revue Française de Sociologie*, XXXV, P. 511-532.
- DURAND, J. P; LINHART, D., (Coord.), (2005), *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Toulouse, Octares Editions.
- ECCLES, J. S.; BARBER, B. L.; STONE, M.; HUNT, J., (2003), “Extracurricular Activities and Adolescent Development”, *Journal of Social Issues*, N° 59 (4), P. 865-889.
- EDWARDS, R., (1979), *Contested terrain: the transformation of the workplace in the twentieth century*, New York, Basic Books.
- EISENSTADT, S., (1973), From generation to generation, In: SILVERSTEIN (Ed.) *The sociology of youth: evolution and revolution*, New York: Macmillan.
- ERLICH, V., (1998), *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- ESCÁRIA, V., (coord), (2006), *Percursos de inserção no Mercado de trabalho dos diplomados do Ensino Superior*, Lisboa, DGEEP/MTSS.
- ESPING-ANDERSEN, G., (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, Princeton, Princeton University Press.
- ESPING-ANDERSEN, G., (1999), *Social Foundations of Post-industrial Economies*, OUP, Oxford.
- ESTANQUE, E; MENDES, M., (1997), *Classes e desigualdades sociais em Portugal: um estudo comparativo*, Porto, Afrontamento.
- ESTEVES, J., (1995), *Jovens e Idosos: família, escola e trabalho*, Porto, Afrontamento.
- EYRAUD, F; MARSDEN, D. e SILVESTRE, J. J., (1990), “Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et France”, *Revue Internationale du Travail*, N° 19, P. 551-569.
- EVETTS, J., (2006), “Short Note: The Sociology of Professional groups-new directions”, *Current Sociology*, Vol. 54 (1), P. 133-143.
- FENTON, S; DERMOTT, E., (2006), “Fragmented careers? Winners and losers in young adult labour markets”, *Work, employment and society*, Volume 20(2), P. 205-221.
- FERNANDES, T., (Coord.), (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*, Porto, Afrontamento.

- FERNANDEZ, R; SU, C., (2004), “Space in the study of Labour Markets”, *Annual Review of Sociology*, N° 30, P. 545-569.
- FERRÃO, J., (1985), “Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-1981)”, *Análise Social*, N° 87-88-89, P. 565-604.
- FERRÃO, J., (1982), “Evolução e estrutura regional das classes sociais em Portugal (1960-70)”, *Finisterra*, N° 34, P. 223-265.
- FERRERA, M., (1996), “The Southern model of welfare in social Europe”, *Journal of European Social Policy*, N°6 (1), P. 17-37.
- FERRERA, M., (1997), “Introduction générale”, en Comparer les Systèmes de Protection Sociale en Europe du Sud: Rencontres de Florence, Mire, *Rencontres et Recherches*, N°3, P. 15-25.
- FINOCCHIETTI, G., (2004), “Students and Universities in Italy in the age of reform”, *European Journal of Education*, N° 39, 4, P. 459-469.
- FITOUSSI, J. P; ROSANVALLON, P., (1997), *A nova era das desigualdades*, Oeiras, Celta.
- FONDEUR, Y; MINNI, C. (2004), “L’emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marche du travail”, *Économie et Statistique*, N° 378-379, P. 85-102.
- FORGEOT, G; GAUTIE, J., (1997), “Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement”, *Économie et Statistique*, N° 304-305, P. 53-74.
- FRANCO, B; MAROY, C., (1996), *Formation et Socialisation au Travail*, Paris, Perspectives et Education.
- FREIRE, J., (1993), *Sociologia do Trabalho: uma introdução*, Porto, Afrontamento.
- FREIRE, J., ET AL, (Coord.), (2000), *Atitudes face ao Emprego, Trabalho e Tempo Livre-Os Processos de Motivação para o Trabalho a Formação e a Iniciativa*, Coleção Estudos e Análises, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional
- FREIRE, J., (2002), “Mudança e modernização nas empresas portuguesas” *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 38, P. 139-149.
- FREMIGACCI, F; L’HORTY, Y., (2004), “La qualité de l’emploi en France: tendance et cycle”, *C.E.E.*, Document de Travail N°51.
- FREYSSINET, J., (1996), Les jeunes face à l’emploi. L’apport de l’économie du travail, In: LUROL (Coord), Les jeunes et l’emploi. Recherches pluridisciplinaires, Paris, La Documentation Française, P. 85-111.
- FRIEDMANN, G., (1967), *Où va le travail humain?*, Paris, Gallimard.
- FUJII, G; RUESGA, S. M., (Coord), (2004), *El trabajo en un mundo globalizado*, Madrid, Pirámide.
- GAGO, M., (Coord), (1994), *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, ME/DPGF.
- GALLAND, O., (1991), *Sociologie de la Jeunesse. L’entrée dans la vie*, Paris, Armand Collin.
- GALLAND, O.; GAUTIE, J., (1995), “La jeunesse en Europe”, *Futuribles*, N° 196, PP. 65-72.

- GALLAND, O., (1996), “L’entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques”, *Sociologie et Sociétés*, N° XXVIII, 1, P. 37-46.
- GALLAND, O.; OBERTI, M., (1995a), *Les étudiants*, Paris, La Découverte.
- GALLAND, O., (1995b), “Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte”, *Économie et Statistique*, N° 283-284, P. 32-52
- GALLAND, O., (2000), “Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées”, *Économie et Statistique*, N° 337-338, P. 13-32.
- GALLIE, D; PAUGAM, S. (Ed.), (2000), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford.
- GAMBIER, D; VERNIÈRES, M., (1991), *Le Marché du Travail*, Paris, Economica.
- 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), P. 67-90.
- GANGL, M., (2005), “Income Inequality, Permanent Incomes and Income Dynamics-Comparing Europe to the United States”, *Work and Occupations*, Vol. 32, N° 2, P. 140-162.
- GANGL, M.; MULLER, W; RAFFE, D., (2006), “Conclusions: explaining cross-national differences in school-to-work transitions”, In: MÜLLER; GANGL, (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 107-128.
- GANGL, M., (2006a), “The Structure of Labour Market Entry in Europe: A Typological Analysis”, In: MÜLLER; GANGL, (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe-The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 107-128.
- GANGL, M., (2006b), “Returns to Education in Context: Individual Educational and Transitions Outcomes in European Labour Markets”, In: MÜLLER; GANGL, (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe-The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 156-185.
- GANGL, M., (2006c), “Explaining Change in Early Career Outcomes: Labour Market Conditions, Educational Expansion, and Youth Cohort Sizes”, In: MÜLLER; GANGL, (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe-The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 251-305.
- GANZACH, Y., (2003), “Intelligence, Education, and Facets of Job Satisfaction”, *Work and Occupations*, Vol. 30, N° 1, P. 97-122.
- GASPAR, J., (1994), “A propósito do Eixo Aveiro-Viseu-Guarda”, *Cadernos de Economia*, N° 29, Out/Dez.
- GAUTIÉ, J., (2002), “Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail: quelques pistes”, *C.E.E.*, N° 15, P. 6-31.
- GAUTIÉ, J., (2003), “Transitions et trajectoires sur le marché du travail”, *C.E.E.*, N° 59, P. 1-4.

- GAUTIÉ, J., (2005), “Retour sur la relation formation-emploi”, *Économie et Statistique*, N° 388-389, P. 3-13.
- GAZIER, B; MARSDEN, D; MAURICE, M., (Org.), (1998), *Repenser l'économie du Travail: de l'effet entreprise à l'effet societal*, Toulouse, Octares.
- GAZIER, B., (1991), *Economie du travail et de l'emploi*, Paris, Dalloz.
- GAZIER, B., (1997), De l'emploi transitoire aux marchés transitionnels, In: KAHN *et al*, *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, La Découverte-Syros/ Cité des Sciences et de l'Industrie, P. 69-78.
- GAZIER, B., (2002), “TLM: from positive analysis to policy proposals”, In: SCHMID; GAZIER (Org), *The dynamics of full Employment*, Edward Elfor, UK.
- GAZIER, B., (2005), “Marchés transitionnels du travail et restructurations : vers une gestion collective des transitions”, *Revue de L'IRES*, N° 47, P. 301-317.
- GERME, J. F., (2001), “Au-delà des marchés internes: quelles mobilités, quelles trajectoires?”, *Formation-Emploi*, N° 76, P. 129-145.
- GERME, J. F. ET AL, (2003) “Les mobilités professionnelles: de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires”, *Collection Qualifications & Prospective, La Documentation Française*.
- GHIGLIONE, R; MATALON, B., (1993), *O Inquérito-Teoria e Prática*, Lisboa, Celta.
- GIDDENS, A., (2000a), *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*, Oeiras, Celta.
- GIDDENS, A., (2000b), “Viver numa sociedade pós-tradicional”, In: BECK, Ulrich; GIDDENS, A; LASH, S., *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora, P. 53-104.
- GIDDENS, A., (1998), *Modernidade e identidade pessoal*, Oeiras, Celta.
- GIRET, J. F., (2000), *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris, CNRS Éditions.
- GIRET, J. F., (2005), “Quand les jeunes s'estiment déclassés”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- GIRET, J. F; LOPEZ, A., (2005), *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- GIRET, J. F.; MOULLET, S., (2005), “L'adéquation formation-emploi après des filières professionnelles de l'enseignement supérieur”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- GIRET, J. F; MOLINARI-PERRIER; MOULLET, S., (2006), “2001-2004: les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail”, *Notes, Emploi, Formation*, N° 21, CÈREQ.
- GISLAN; STEINER, (1995), *La sociologie économique: 1890-1920*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GIVORD, P., (2005), “Formes particulières d'emploi e insertion des jeunes”, *Économie et Statistique*, N° 388-389, P. 129-143.

- GOLSCH, K., (2003), “Employment flexibility in Spain and the impact on transitions to adulthood”, *Work, Employment and Society*, Vol. 17 (4), P. 691-718.
- GONÇALVES, A., (2001), *As asas do diploma. A inserção dos diplomados da Universidade do Minho*, Braga, UM.
- GONÇALVES, C.M; DIAS, I. e LOPES, J. T. (1995), “A sociologia e os seus estudantes-caracterização social e trajetória escolar”, *Sociologia*, Vol. V, P. 177-195.
- GONÇALVES, C.M; PARENTE, C; 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.
- GONÇALVES C.M; PARENTE C., e VELOSO, L., (2001), “ Licenciados em Sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho”, *Sociologia*, Nº 11, P. 31-90.
- GONÇALVES C.M; PARENTE C., e VELOSO, L., (2004) “Licenciados em sociologia e mercado de trabalho na transição do milénio”, *Sociologia*, Vol. XIV, P. 253-297.
- GONÇALVES C.M., (Coord.), (2009), *Licenciados, precariedade e família*, Porto, Estratégias Criativas.
- GONÇALVES, C.M, (2002), “Desemprego e Desemprego de Longa Duração”, In: FERNANDES, A. T. (Coord.), *A inserção social: percursos e desvios de um processo*, Porto, CCRN, P. 107-179.
- GONÇALVES, C. M., (2003), “Emprego e desemprego: algumas notas de reflexão”, *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, CD-ROM.
- GONÇALVES, C.M., (2005), “Evoluções recentes do desemprego em Portugal”, *Sociologia*, Vol. 15, P. 123-161.
- GONÇALVES, C. M., (2006), *Emergência e consolidação dos economistas em Portugal*, Porto, Afrontamento.
- GONÇALVES, C. M., (2006a), “Profissões e mercados: notas de reflexão”, *Fórum Sociológico*, Nº 15/16, P. 15-32.
- GONÇALVES, F.R. ET AL, (2006), “Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacionais”, *Análise Psicológica*, Nº1 (XXIV), P. 99-114.
- GONZALEZ-DEMICHEL, C; NAUZE-FICHET, E., (2003), “Les contours de la population active: aux frontières de l’emploi, du chômage et de l’inactivité”, *Économie et Statistique*, Nº 362, P.85-102.
- GORZ, A., (1988), *Métamorphoses du travail. Quête de sens: critique de la raison économique*, Paris, Galilée.
- GPEARI/MCTES (2007), *A procura de emprego dos diplomados desempregados com habilitação superior*, Lisboa, GPEARI/MCTES.
- GPEARI/MCTES (2008), *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial*, Lisboa, GPEARI/MCTES.

- GPEARI/MCTES (2008), *Número de diplomados do Ensino Superior [1997-1998 a 2005-2006]*, Lisboa, GPEARI/MCTES.
- GPEARI/MCTES (2009), *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2006-2007]*, Lisboa, GPEARI/MCTES.
- GPEARI/MCTES (2009a), *A procura de emprego dos Diplomados no Ensino Superior (5º relatório)*, Lisboa, GPEARI/MCTES.
- GRÁCIO, S., (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social: as reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizontes.
- GRIGNON, C. L., (1971), *L'orde des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit.
- GROENEVELD, S; HARTOG, J., (2004), “Over-education, Wages and promotions within the firm”, *Labour Economics*, Nº 11, P. 701-714.
- GUERREIRO, M. D. e ABRANTES, P., (2004), *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*, Lisboa, PCM.
- GURGAND, M; GAUTIÉ, J., (2005), “Retour sur la relation formation-emploi”, *Économie et Statistique*, Nº 388-389, P. 3-13.
- HABERMAS, J., (1987), *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I: rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.
- HARTOG, J., (2000), “Over-education and earnings: Where are we, where should we go?”, *Economics of Education Review*, Nº 19, P. 131-147.
- HARTOG, J.; PEREIRA, P. T., & VIEIRA, J. A. C., (2001), “Changing returns to education in Portugal during the 1980s and early 1990s: OLS and quantile regression estimators”, *Applied Economics*, Nº 33(8), P. 1021-1037.
- HAUG, G., (2001), “O significado da Declaração de Bolonha de Junho de 1999”, *Revista Millenium*, Nº 21, P. 91-98.
- HENNI, A., (2005), “Quand la recherche d'emploi devient une competence”, *Formation-Emploi*, Nº 92, P. 51-69.
- HESPANHA, P; MATOS, A., (2000), “Compulsão ao trabalho ou emancipação pelo trabalho? Para um debate sobre as políticas activas de emprego”, *Sociologias*, Nº 4, P. 88-109
- HESPANHA, P., (2001), “Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social”, In: SANTOS, Boaventura de Sousa, (Org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?*, Porto, Afrontamento, Vol. 1, P. 163-196.
- HILLMERT, S., (2002), “Labour market integration and institutions: an Anglo-German comparison”, *Work, Employment and Society*, Vol. 16 (4), P. 675-701.
- HIS (Coord.), (2005), *Eurostudent 2005. Social and economic conditions of student life in Europe in 2005. Synopsis of indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom*, Hanover, HIS.

- HODGSON, G., (1994), *Economia e Instituições: manifesto por uma economia institucionalista moderna*, Oeiras, Celta Editora.
- HOLDSWORTH, C., (2004) “Family Support During the Transition Out of the Parental Home in Britain, Spain and Norway”, *Sociology*, Volume 38(5), P. 909-926.
- HOROWITZ, L., (1980), *Taking lives: genocide & state power*, New Brunswick, NJ Transaction Books.
- HUGHES, G; O’CONNELL, P., (1995), “Higher Education and the Labour Market in Ireland, 1981-1991”, *European Journal of Education*, Vol. 30, Nº 1, P. 77-103.
- HUSSON, M., (2002), “Réduction du temps de travail et emploi: une nouvelle évaluation”, *Revue de L’IRES*, Nº 38, P. 79-106.
- HUSSON, M., (Dir.), (2006), *Travail flexible, salaires jetables*, Paris, La Découverte.
- HUSSON, M., (2006), “La flexibilité, un remède au chômage?”, In: HUSSON, Michel, (Dir.), *Travail flexible, salaires jetables*, Paris, La Découverte, P. 101-111.
- IANNELLI C; SORO-BONMATÍ, A., (2006), “Transition Pathways in Italy and Spain: Different Patterns, Similar Vulnerability?”, In: MÜLLER; GANGL, (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 212-250.
- IEFP/ MESS, (1994), *Classificação Nacional das Profissões*, Lisboa, IEFP.
- INE, 1998, *Retrato das Regiões - Portugal*, Lisboa, INE/EUROSTAT.
- INE, 2001, *Anuário Estatístico - Região Centro*, Coimbra, INE-Direcção Regional do Centro.
- INE, 2001, *Anuário Estatístico de Portugal*, Lisboa, INE.
- INE, 2002, *Estatísticas Demográficas*, Lisboa, INE.
- INE, 2002, *Estatísticas do Emprego*, Lisboa, INE.
- INE, (2001), *Censos 2001*, Lisboa, INE.
- INE, (2003), *Portugal Social 1991-2001*, Lisboa, INE.
- INE, (2006a), *Anuário Estatístico de Portugal 2006*, Lisboa, INE.
- INE, (2006b), *Indicadores Sociais 2006*, Lisboa, INE.
- INE, (2006c), *Anuário Estatístico da Região Centro*, Lisboa, INE.
- INE, (2006d), *As Empresas*, Lisboa, INE.
- INE, (2007a), *Estatísticas do emprego-1º trimestre de 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2007b), *Estatísticas do emprego-2º trimestre de 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2007c), *Estatísticas do emprego-3º trimestre de 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2008a), *Estatísticas do emprego-4º trimestre de 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2008b), *Estatísticas do emprego-1º trimestre de 2008*, Lisboa, INE.
- INE, (2008c), *Estatísticas do emprego-2º trimestre de 2008*, Lisboa, INE.
- INE, (2008d), *Estatísticas do emprego-3º trimestre de 2008*, Lisboa, INE.
- INE, (2008e), *Indicadores Sociais 2007*, Lisboa, INE.

- INE, (2008f), *Anuário estatístico 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2008g), *Anuário estatístico da Região Centro 2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2009), *Estatísticas do emprego 2009*, Lisboa, INE.
- INE, (2009a), *Estatísticas do emprego-4º trimestre de 2008*, Lisboa, INE.
- INE, (2009b), *Actividade económica-2007*, Lisboa, INE.
- INE, (2009c), *As pessoas-2007*, Lisboa, INE.
- IRES, (2000), *Les marchés du travail en Europe*, Paris, La Decouverte.
- IRES, (2001), *Les marchés du travail*, Paris, La Decouverte.
- ISPV, (2007), *Notas para um tempo futuro*, Viseu, ISPV.
- JEWELL, I. N., (1998), *Contemporary industrial: organizational psychology*, 3ª ed., USA, Brooks/ Cole Publishing Company.
- KAHN, S., (1997), *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros.
- KATZ, H.; DARBISHIRE, O., (2000), *Converging divergencies: worldwide changes in employment systems*, Ithaca, ILR Press/Cornell University Press.
- KAUFMANN, J. C., (2001), *Ego: pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- KIKER, B. F; SANTOS M, C; OLIVEIRA, M. M., (1997), "Overeducation and Undereducation: Evidence for Portugal", *Economics of Education Review*, Vol. 16 (2), P. 111-125.
- KIVINEN, O; NURMI, J; SALMINIITTY, R., (2000), "Higher Education and Graduate Employment in Finland", *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº2, P.165-177.
- KOVÁCS, I., (1992), "Evolução recente e perspectivas do estudo e da melhoria das condições de trabalho", *Organizações e Trabalho*, Nº 7/8, P. 135-147.
- KOVÁCS, I., (Coord.) (1994), *Qualificações e mercado de trabalho*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- KOVÁCS, I; CASTILLO, Juan José, (1998), *Novos modelos de produção: trabalho e pessoas*, Oeiras, Celta.
- KÓVACS, I., (2002), *As metamorfoses do emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação*, Celta, Oeiras.
- KÓVACS, I., (Org), (2005), *Flexibilidade de Emprego-Riscos e Oportunidades*, Celta, Oeiras.
- KÓVACS, I., (2006), "Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho", *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 52, P. 41-65.
- KRUPPE, T., (2002), "The dynamics of employment in the European Union: an exploratory analysis", In: SCHMID, G; GAZIER, B. (Ed.), *The dynamics of full employment*, E.E., U.K.
- JACOB, A; VÉRIN, H., (1995), *L'inscription sociale du marché*, Colloque de l'association pour de développement de la socio-économie, Paris, L'Harmattan.
- JOHNSON, M., (2001), "Change in Job Values during the Transition to Adulthood", *Work and Occupations*, Vol. 28 Nº 3, P.315-345.

- JOSEPH, O; LOCHET, J. F; MANSUY, D., (1997), "Insertion et modes d'intégration des jeunes dans les entreprises", *CEREQ*, P.285-298.
- JOSEPH, O; LOCHET, J. F., (1999), L'insertion dans l'entreprise des jeunes sortant de l'enseignement secondaire, *Formation Emploi*, N°68, P. 5-19.
- LAHIRE, B., (2002), *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B., (2005), "Patrimónios Individuais de Disposições-Para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, N° 49, P. 11-42.
- LAINÉ, F., (2005), "De la spécialité de formation au métier", In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- LALLEMENT, M., (2003), *Temps, Travail et Modes de Vie*, Paris, PUF.
- LAPERCHE, D., (2006), "Capital-savoir et innovation dans les firmes mundiales. Impacts sur le travail scientifique et technique", In: BOUTILLIER S; UZUNIDIS, D., (Dir.), *Travailler au XXI siècle - Nouveaux modes d'organisation du travail*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, P. 159-186.
- LAPEYRONNIE, D; MARIE, J. L., (1992), *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, La Seuil.
- LARSSON, A., (2002), *The New Open Method of Coordination, a Sustainable Way between a Fragmented Europe and a European Supra State*, Uppsala University.
- LASSNIGG, L., (1995), "Higher Education and Employment: is there an idiosyncratic situation in Austria?", *European Journal of Education*, Vol. 30, N°1, P. 31-47.
- LAYARD, R.; NICKELL, S.; JACKMAN, R. (1991), *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*, Oxford, Oxford University Press.
- LAUFER, J; MARRY, C., (Dir.), (2003), *Le Travail du genre*, Paris, La Decouverte.
- LAZARSFELD, P., (1965), "Des concepts aux indices empiriques", *Le vocabulaire de Sciences Sociales*, Paris, Mouton.
- LEANDRO, E., (1985), *Acesso ao Ensino Superior-Dados Estatísticos*, Vol. I, Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior.
- LE BOTERF, G., (1994), *De la Compétence-Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G., (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d' Organisation.
- LE BOTERF, G., (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Les Éditions d' Organisation.
- LE BOTERF, G., (2004), *Travailler en réseau*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEFRESNE; F., (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte.
- LEICHT, K; FENNELL, M., (2001), *Professional Work-Sociological Approach*, London, Blackwell.

- LESTRADE, B; BOUTILLIER, S., (2000), *Les mutations du travail en Europe*, Paris, L' Harmattan.
- LEVITAS, R., (1998), *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*, Basingstoke, Macmillan.
- LIGHT, A., (2001), "In-School Work Experience and the Returns to Schooling", *Journal of Labor Economics*, N°19 (1), P. 65-93.
- LIMA, M. P., (1992), *Inserção na vida activa, emprego e desemprego em Portugal e na Comunidade Europeia*, Lisboa, ICS/IPJ.
- LINDBECK, A; SNOWER, D., (1988), *The Insider-Outsider Theory of Employment and Unemployment*, Cambridge, MIT Press.
- LINHART, D., (1994), *La Modernisation des entreprises*, Paris, La Découverte.
- LINHART, D., (2004), *Perte d'emploi, perte de soi*, Saint-Agne, Éditions Éres.
- LITTLEWOOD, P; GLOURIEUX, I; JÖNSSON, I., (2004), *The future of work in Europe*, Hants, Ashgate.
- LIZÉ, L., (2005), "Les dispositifs publics protègent-ils du déclassement?", In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- LOCHET, J. F., (1997), "L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises", In: VERNIÈRES, M., (Coord.), *L'insertion professionnelle: analyses et débats*, Paris, Economica.
- LOISON, L., (2006), *L'expérience vécue du chômage au Portugal*, Paris, L'Harmattan.
- LOPES, A., (2005), *Tecnologias de Informação e Comunicação-Incidência do seu uso no desenvolvimento local*, Viseu, Palimage.
- LOPEZ, A., (2004), "Les modes de stabilisation en emploi endébut de vie active", *Économie et Statistique*, N° 378-379, P. 105-123.
- MACHADO, F. L; COSTA, A. F; ALMEIDA, J. F., (1989) "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 27-28, P. 189-209.
- MACHADO, F. L. ET AL, (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades, e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N° 66, P. 45-80.
- MAILLARD, D; SULZER, M., (2005), "Les temps du déclassement: d'une réalité collective annoncée à un sentiment individuel en suspens", In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- MAINAR, G; GÓMEZ, M., (2005), "Education returns of wage earners and self-employed workers: Portugal V Spain", *Economics of Education Review*, N° 24, P. 161-170.
- MALAN, T., (2004), "Implementing the Bologna Process in France", *European Journal of Education*, Vol. 39, N° 3, P. 289-297.
- MANSUY, D; MINNI, C., (2004), "Le secteur de premier employ oriente-t-il le début de parcours professionnel", *Économie et Statistique*, N° 378-379, P. 129-146.

- MARQUES, A. P., (2001), “Dinâmicas da relação entre trabalho e emprego: o fetiche da empregabilidade permanente”, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, Vol. 16 (1-2), P. 167-185.
- MARQUES, A. P., (2002), *Entre o diploma e o emprego: A Inserção profissional dos jovens engenheiros*, Tese de Doutoramento, U.M., ICS.
- MARQUES, A. P., DUARTE, A. M., (2003), “O estatuto da precariedade: notas sobre os percursos profissionais de jovens diplomados”, *X Encontro Nacional de SIOT-Inovação e Conhecimento-As Pessoas no Centro das Transformações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, CD-Rom.
- MARQUES, A. P., (2003), “Outras Transições? Configurações e problemáticas de socialização estudantil”, *Cadernos do Noroeste*, Sociedade e Cultura 5, Série Sociologia, Vol. 21 (1-2), P. 141-161.
- MARQUES, A. P., (2004), “Mercados profissionais e (di)visões identitárias de jovens engenheiros”, *Sociologia*, Vol. XIV, P. 165-190.
- MARQUES, A.P., (2006), *Entre o diploma e o emprego: A Inserção profissional dos jovens engenheiros*, Porto, Afrontamento.
- MARQUES, A. P., (2007), *Mercados e Estratégias de Inserção de jovens licenciados*, Relatório Final, Braga, Centro de Investigação de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho (policopiado).
- Marques, A. P., (2009), ““Novas” legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados”, *Rev. Port. de Educação*, Vol. 22, Nº.2, P.85-115.
- MARSDEN, D., (1989), *Marchés du travail: limites sociales des nouvelles théories*, Paris, Economica.
- MARSDEN, D., (1995), “Théoriques économiques et problèmes de formation”, In: JOBERT; MARRY E TANGUY, (Eds.), *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Collin, P. 250-269.
- MARSDEN, D., (2004), “Sistemas de emprego, estratégias de gestão e instituições do trabalho”, *Tempo Social*, Vol. 16 (2), P. 225-255.
- MARTÍNEZ, D; MORA, J; VILA, L., (2007), “Entrepreneurs, the Self-employed and Employees amongst Young European Higher Education Graduates”, *European Journal of Education*, Vol. 42, Nº1, P. 99-117.
- MARTINS, A. M; ARROTEIA, J. C; GONÇALVES, M. M., (2002), *Sistemas de (des) emprego: trajectórias de inserção*, Aveiro, UA.
- MARTINS, S; MAURITTI, R; COSTA A., (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES/MCTES.
- MARUANI, M; REYNAUD, E., (1993), *Sociologie de l'emploi*, Paris, La Découverte.
- MARUANI, M., (2002), *Les Mécomptes du Chômage*, Paris, Bayard.

- MATALON, B., (1988), *Décrise, Expliquer, Prévoir-démarches expérimentales et terrain*, Paris, Armand Colin.
- MAUGER, G., (1998), “Jeunesse, insertion, et condition juvénile”, In : CHALOT ; GLASMAN, (Dir.), *Les jeunes, l’insertion, l’emploi*, Paris, PUF.
- MAURIN, E; POSTEL-VINAY, F., (2005), “The European Job Security Gap”, *Work And Occupations*, Vol. 32, Nº 2, P. 229-252.
- MAURITTI, R., (2002), “Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 39, P. 85-116.
- MCDANIEL, S. A., (2006), “Self-Employment: How Individual Choices Interact with Market Economies”, *International Sociology*, Nº 21, P. 796-805.
- MCGUINNESS, S; BENNETT, J., (2005), “Overeducation in the graduate labour market: A quantise regression approach”, *Economics of Education Review*, Nº 20 (1), P. 1-11.
- MCGUINNESS, S., (2006), “Overeducation in the labour market”, *Journal of Economic Surveys*, Nº 20(3), P. 387-418.
- MÉDA, D., (1999), *O Trabalho-Um valor em vias de extinção*, Lisboa, Fim de século.
- MENDES, J. M., (2001), “Todos iguais? Uma análise comparada da mobilidade intergeracional e das desigualdades sociais”, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Nº 61, P.109-129.
- MERTON, R. K., (1965,) *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Brionne, Gérard Monfort.
- MERTON, R. K., (1980), *Teoria y estructura sociales*, México, FCE.
- MICHON, F., (1996), “Os debates sobre emprego e desemprego em França”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 17, P. 5-49.
- MILLS, M; BLOSSFELD, H., (2005), “Globalization, uncertainty and the early life course”, In: BLOSSFELD, H. ET AL, (2005), *Globalization, uncertainty and youth in society*, N.Y., Routledge.
- MINCER, J., (1958), “Investment in Human Capital and Personal income distribution”, *The journal of Political Economy*, Vol. 66, Nº 4, P. 281-302.
- MINCER, J., (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Education.
- MINCER, J., (1989), “Human Capital and the Labor Market-A Review of Current Research”, *Educational Researcher*, Vol. 18, Nº 4, P. 27-34.
- MTSS, (2001), *Plano Nacional de emprego*, Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- MÉDA, D., (1999), *O Trabalho-Um valor em vias de extinção*, Editora Fim de Século, Lisboa.
- MICHON, F., (1996), “Os debates sobre emprego e desemprego em França”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 17, P. 5-49.
- MORA, J; GARCÍA-MONTALVO, J; GARCÍA-ARACIL, A., (2000), “Higher Education and Graduate Employment in Spain”, *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº 2, P. 229-237.

- MORA, J; VILA, L; GARCÍA-ARACIL, A., (2005), “European Higher Education Graduates and Job Satisfaction”, *European Journal of Education*, Vol. 40, N° 1, P. 35-44.
- MOSCATI, R.; ROSTAN, M., (2000), “Higher Education and Graduate Employment in Italy”, *European Journal of Education*, Vol. 35, N° 2, P. 201-209.
- MOULLET, S., (2005), “Après le bac professionnel ou technologique: la poursuite d’études jusqu’à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active”, *Économie et Statistique*, N° 388-389, P. 15-36.
- MOZZICAFREDDO, J., (1992), “O estado-providência em Portugal: estratégias contraditórias”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 12, P. 57-89.
- MÜLLER, W; GANGL, M., (Ed.), (2006), *Transitions from Education to Work in Europe-The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press.
- MÜLLER, W; GANGL, M., (2006), “The Transition from School to Work: A European Perspective”, In: MÜLLER, W; GANGL, M., (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 1-19.
- MÜLLER, W; WOLBERS, M., (2006), “Educational Attainment in the European Union: Recent Trends in Qualification Patterns”, In: MÜLLER, W; GANGL, M., (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 23-62.
- NANTEUIL-MIRIBEL, M; EL AKREMI, A., (2005), *La société flexible-travail, emploi, organisation en débat*, Bamonville-Saint-Agne, Éditions Érès.
- NAUZE-FICHET, E; TOMASINI, M., (2002), “Diplôme et insertion sur le marché du travail: approches socioprofessionnelle et salariale”, *Économie et Statistique*, N° 354, P. 21-43.
- NAUZE-FICHET, E; TOMASINI, M., (2005), “Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial”, *Économie et Statistique*, N° 388-389, P. 57-83.
- NAUZE-FICHET, E; TOMASINI, M., (2005), “Les jeunes en situation de déclassement sur le marché du travail: diversité des approchs, diversités des éclairages”, In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- NEALE, W., (1957), “The market in theory and history”, In: POLANYI, K.; ARENSBERG, C; PEARSON, H; *Trade and market in the early empires*, New York, The Free Press.
- NICOLE-DRANCOURT, C., (1994), "Mesurer l'insertion professionnelle", *Revue Française de Sociologie*, N° 35, P. 37-68.
- NICOLE-DRANCOURT, C. e ROULLEAU-BERGER, L., (1995), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.
- NICOLE-DRANCOURT, C., (2001), *Les Jeunes et le Travail*, Paris, PUF.
- NICOLE-DRANCOURT, C. e ROULLEAU-BERGER, L., (2002), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.

NILSEN, A., (1998), “Jovens para Sempre ?”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 27, P. 59-78.

NUNES, A. S., (1980), *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais*, Lisboa, ICS.

OCDE, (1987), *O papel da educação no desenvolvimento sócio-económico*, GEP, ME.

OCDE, (1997), *Perspectives de l’Emploi*, Paris, Éditions de l’OCDE.

OCDE (1999), *Les perspectives de l’emploi*, Paris, Éditions de l’OCDE.

OCDE, (2002), *Economic Survey*, Germany, Paris, OCDE.

OCDE, (2003), *Education at a Glance - OCDE Indicators*, Paris, OCDE Publitions.

OCDE, (2007), *Education at a Glance - OCDE Indicators*, Paris, OCDE Publitions.

OCDE, (2009), *Education at a Glance - OCDE Indicators*, Paris, OCDE Publitions.

OCES, (2003), *Evolução do número total de alunos inscritos no Ensino Superior [1997-2003]*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior-Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores, MCIES.

OCES, (2004), *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior, MCIES.

OCES, (2004), *Sucesso Escolar no Ensino Superior Público em 2002/03*, Lisboa, MCTES.

OCES, (2005), *Evolução do número de diplomados no ensino superior, por distrito e por NUTS II -1998-2004*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior-Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores, MCIES.

OCES, (2006), *As 50 empresas com maior investimento em actividades de I&D em Portugal*, Lisboa, OCES - Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

OCES, (2006), *Sucesso Escolar no Ensino Superior em 2003/04*, Lisboa, MCTES.

OCES, (2007a), *Evolução do número de inscritos no ensino superior, por distrito e NUTS II: 1997/98 a 2005/06*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior-Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores, MCIES.

OCES, (2007b), *Evolução do número de inscritos no ensino superior, por distrito e NUTS II: 1997/98-2005/06*, Lisboa, Observatório da Ciência e do Ensino Superior-Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores, MCIES.

OCES, (2007), *Sucesso Escolar no Ensino Superior em 2004/05*, Lisboa, MCTES.

ODES, (2000), *Inserção Profissional dos diplomados do Ensino Superior*, Lisboa, INOFOR.

ODES, (2002), *Inserção Profissional dos Diplomados do Ensino Superior*, Lisboa, Policopiado.

OESCH, D., (2006), “Coming to Grips with a Changing Class Structure-An Analysis of Employment Stratification in Britain, Germany, Sweden and Switzerland”, *International Sociology*, Vol. 21(2), P, 263-288.

OLIVEIRA, L., (1993), *Trajectórias e identidades na reinserção profissional: o caso da reestruturação dos lanifícios na Covilhã*, Tese de mestrado em Sociologia, Especialização em Sociologia do Trabalho.

- OLIVEIRA, L., (2000), “Desafios à Universidade : comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 34, P. 93-117.
- PAIS, J. M., (1994), “Percurso para a vida adulta num contexto de mudança social: o caso ilustrativo de Portugal”, *Estudos de Juventude*, Nº 8, P. 15-25.
- PAIS, J. M., (1996), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Casa da Moeda.
- PAIS, J. M., (2005), *Ganchos, tachos e biscates*, Lisboa, Ambar.
- PARADEISE, C., (1987), “Des savoirs aux compétences: qualification et régulation des marchés du travail”, *Sociologie du Travail*, Nº 1, P. 35-46.
- PARADEISE, C., (1998), *Les comédiens: profession et marché du travail*, Paris, PUF.
- PARADEISE, C.; LICHTENBERGER, Y., (2001), “Compétence, compétences”, *Sociologie du Travail*, Nº 43, P. 33-48.
- PARENTE, C., (2003), *Construção social das competências profissionais. Dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PARENTE, C., (2003), “Dinâmicas de gestão do emprego”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 23, P. 61-82.
- PARENTE, C., (2005), “Sobre as teorias da empresa”, *Sociologia*, Nº 15, P. 165-215.
- PARENTE, C., (2008), *Competências. Formar e gerir pessoas*, Porto, Edições Afrontamento.
- PARSONS, T., (1968), *Knowledge and society: American sociology*, Washington, Voice of America Forum Lectures.
- PARSONS, T., (1973), “Youth in the context of American Society”, In: SILVERSTEIN, (Ed.) *The sociology of youth: evolution and revolution*, New York, Macmillan.
- PARSONS, T., (1984), *El Sistema Social*, Madrid, Alianza.
- PASSERON, J. C., (1982), “L’inflation des diplômes”, *Revue Française de Sociologie*, Nº XXIII.
- PASSERON, J. C., (1983), “La éducation como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo”, *Educación y Sociedad*, Nº 2, P. 7-24.
- PASSERON, J. C., (1983), “La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de bienes simbólicos”, *Educación y Sociedad*, Nº 1, P. 5-28.
- PASSERON, J. C., (1989) “Biographies, flux, itinéraires, trajectoires”, *Revue Française de Sociologie*, Nº XXXI-1, P. 3-22.
- PASSERON, J. C., (1991), *Le Raisonnement Sociologique: L’Espace Non-poppérien du Raisonnement Naturel*, Paris, Nathan, Essais & Recherches.
- PAUGAM, S., (1997), *La disqualification sociale. Essai sur une nouvelle pauvreté*, PUF, Paris.
- PAUGAM, S., (2000), *Le salarié de la précarité*, PUF, Paris.
- PAUL, J. J., (1989), *Relation Formation-Emploi*, Paris, Economica.
- PAUL, J. J; MURDOCH, J., (2000), “Higher Education and Graduate Employment in France”, *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº 2, P.180-187.

- PEREZ, M. A., (2007), “La nueva desigualdad social, Problemas de Desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Economía*, Vol. 38, Nº 148, P. 41-68.
- PEREZ, C; THOMAS, G., (2005), “Trajectoires d’emploi précaire et formation continue”, *Économie et Statistique*, Nº 388-389, P. 107-127.
- PERILLEUX, T., (2001), *Les Tensions de la flexibilité*, Paris, Desclée de Brouwer.
- PHILIPS, K; EAMETS, R., (2007), *Impact of globalisation on industrial relations in the EU and other major economies*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- PINTO, J. M., (1984a), “Questões de metodologia sociológica (I)”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 1, P. 5-42.
- PINTO, J. M., (1984b), “Questões de metodologia sociológica (II)”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 2, P. 13-140
- PINTO, J. M., (1985), “Questões de metodologia sociológica (III)”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 3, P. 133-156.
- PINTO, J. M., (1997), *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- PINTO, J. M., (1999), “Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais”, *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 19-20, P. 5-37.
- PINTO, J. M., (2001), “Ciências e progresso: convicções de um sociólogo” *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 21/22, P. 33-69.
- PIORE, M; BERGER, S., (1980), *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PIORE, M., (Ed.), (1983), *Paro e inflación*, Madrid, Alianza.
- PLIHON, D., (2006), “Précarité et flexibilité du travail, avatars de la mondialisation du capital”, In: HUSSON, M., (Dir.), *Travail flexible, salaires jetables*, Paris, La Découverte, P. 123-133.
- POIRIER, J. ET AL, (1995), *Histórias de Vida. Teoria e Prática*, Celta, Oeiras.
- POLAVEJA, J. G., (2003), *Estables e Precários - Desregulation laboral y estratificación social en España*, Madrid, CIS.
- POLLMANN-SCHULT, M; BÜCHEL, F., (2005), “Unemployment benefits, unemployment duration and subsequent job quality”, *Acta Sociológica*, Vol. 18 (1), P. 21-39.
- PORTUGAL, P., (2004), “Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português : a trágica fortuna dos licenciados”, *Banco de Portugal/Boletim económico (Março)*, P. 73-80.
- POTTIER, F., (1992), “Formes et logiques de mobilité des jeunes à travers de l’Observatoire des entrées dans la vie active”, In: COUTROT, C.; DUBAR, C., (1992), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française.
- POSTEL-VINAY, F; SAINT-MARTIN, A., (2004), “Comment les salariés perçoivent-ils la protection de l’emploi ?”, *Économie et Statistique*, Nº 372, P. 41-59.

- PURCELL, K; WILTON, N; ELIAS, P., (2007), “Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and Experience in the Graduate Labour Market”, *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, Nº 1, P. 57-82.
- QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V., (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RACIONERO, L., (1983), *Del paro al ócio*, Barcelona, Anagrama.
- RAMAUX, C., (2006), *Emploi: éloge de la stabilité*, Paris, Mille Et Une Nuits.
- RANSOME, P., (1999), *Sociology and the Future of Work*, Hants, Ashgate.
- RAYNAUD, P., (2003), “L’emploi public est tire par la fonction publique territoriale”, *Économie et Statistique* Nº 369-370, P. 75-92.
- REBELO, G., (2001), *Emprego e Formas de Precariedade da Actividade Laboral. O caso e Portugal no contexto da UE*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISEG.
- REBELO, G., (2004), *Flexibilidade e precariedade no trabalho: análise e diagnóstico*, F.C.T., Lisboa.
- REGO, A., (2003), “Mudança organizacional. Empenhamentos dos indivíduos e competitividade organizacional: em busca da pedra angular”, *Inovação Organizacional*, Nº 1, P. 13-47.
- REIS, A., (Coord.), (1994), *Portugal, 20 anos de democracia*, Lisboa, Círculo de leitores, P. 307-330.
- REIS, E., (2001), *Estatística multivariada aplicada*, 2.^a Ed., Lisboa, Sílabo.
- RESENDE, J. M., (1988), “Representações, estratégias e práticas sociais no campo universitário”, *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Escola Superior de Educação, P. 150-211.
- RESENDE, J; VIEIRA, M. M., (1992), “Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 11, P. 89-110.
- REVEL, D., (2001), *La précarité professionnelle*, Paris, L’Harmattan.
- ROBERTS, (1996), “Individualization and risk in Eastern and western Europe”, In: HELVE; BYNNER, J; HELVE, H., (Ed.), *Youth and life management-Research Perspectives*, Helsinki, Helsinki University Press, P. 226-240.
- RODRIGUES, M. J., (1988), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Dom Quixote.
- RODRIGUES, M. J., (1992), *O Sistema de emprego em Portugal: crise e mutações*, Lisboa, Dom Quixote.
- RODRIGUES, M. J., (Coord.), (2000), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento. Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, Oeiras, Celta Editora.
- RODRIGUES, M. J., (2003), *A agenda económica e social da União Europeia. A estratégia de Lisboa*, Lisboa, Dom Quixote.

- ROSA, M., (1993), “Apontamentos para a evolução do conceito de Universidade em Portugal”, *Colóquio Educação e Sociedade*, P. 127-155.
- ROSE, J., (1984), *En quête d’emploi*, Paris, Economica.
- ROSE, J., (1987), *En busca de Empleo-Formación, Paro, Empleo*, Madrid, Informes.
- ROSE, J., (1992), *Les rapports de travail et d’emploi: une alternative à la notion de relation salariale*, Nancy, GREE.
- ROSE, J., (1996), “L’organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports du travail et d’emploi”, *Sociologie du Travail*, N° 1, P. 63-79.
- ROSE, J., (1998), *Les jeunes face à l’emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- ROSE, J., (2003), *L’ Université en Éclats*, Université de Provence, CEREQ.
- ROSE, J., (2005), “Les correspondances multiples entre formations et emplois”, In: ROSE, J; GIRET, J. F; LOPEZ, A., *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- RUBB, (2003), “Overeducation: a short or long run phenomenon for individuals?”, *Economics of Education Review*, N°22, P. 389-394.
- RUBIO-MARÍN, R., (2003), “Women and the Cost of Transition to Democratic Constitutionalism in Spain”, *International Sociology*, N° 18, P. 239-257.
- RUSSEL H; 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° 1, P. 1-24.
- SAINSAULIEU, R., (1986), “L’identité et les relations de travail”, In: TAP, Pierre, (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux*, Colloque International Toulouse, Privat, P. 275-286.
- SAINSAULIEU, R., (1988), *L’ identité au travail: les effets culturels de l’organisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAINSAULIEU, R., (1990), *L’entreprise: une affaire de société*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAINSAULIEU, R., (1997), *Sociologia das empresas*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget.
- SANTOS, R. (1991), *Redes sociales y mercado de trabajo*, CIS n° 119, Madrid.
- SANTOS, B. S., (Org.), (1993), *Portugal: um retrato singular*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. S., (1993), “O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semi-periferia: o caso português”, In: SANTOS, Boaventura S. (Org.), *Portugal: um retrato singular*, Porto, Afrontamento, P. 17-56.
- SANTOS, B. S., (1996), *Pela Mão de Alice-O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B. S., (Org.), (2001), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento.
- SANTOS, M. J; MARQUES, A. P., (2006) “O caso dos Call-Center - Organização do trabalho e atitudes face ao trabalho e emprego”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 52, P. 67-86.

- SAVAGE, M., (2000), *Class Analysis and Social Transformation*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press.
- SCHOMBURG, H., (2000), “Higher Education and Graduate Employment in Germany”, *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº 2, P. 189-200.
- SCHOMBURG, H., (2007), “The Professional Success of Higher Education Graduates”, *European Journal of Education*, Vol. 42, Nº 1, P. 35-57.
- SCHULTZ, T. W., (1961), “Investments in human capital”, *American Economic Review*, Nº 51, P. 1-16.
- SCHULTZ, T. W., (1971), *Investments in human capital: the role of education and of research*, New York, The Free Press.
- SCHWARTZ, B., (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, Éditions la Decouverte.
- SCHMID; GAZIER (Org), (2002), *The dynamics of full Employment*, Cheltenham, Edward Elgar.
- SCIULLI, D., (2005), “Continental Sociology of Professions Today: conceptual contributions”, *Current Sociology*, Vol. 53 (6), P. 915-942.
- SCOTT, J., (2005), “Seguridad social y desigualdad en México: de la polarización a la universalidad”, *Bienestar y Política Social*, Vol. 1, Nº 1, P. 59-82.
- SENNETT, R., (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Editorial Anagrama, Barcelona.
- SILVA, M; TAMEN, M. I., (1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Calouste Gulbenkian.
- SILVA, P. A., (2002), “O Modelo de *Welfare* de Europa do Sul-Reflexões sobre a utilidade do conceito”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 38, 2002, P. 25-59.
- SIMÃO, V; COSTA, A. A., (2000), *O Ensino Politécnico em Portugal*, Braga, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- SIMÃO, V. ET AL, (2002), *Ensino superior. Uma visão para a próxima década*, Lisboa, Gradiva.
- SMITHSON, J. ET AL, (1998), “Os jovens e a insegurança no emprego”, *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 7, P. 97-113.
- SOUSA, A. (1968), “A evolução da sociedade portuguesa e a «classe dos diplomados»”, *Análise Social*, VI, Nºs 22,23,24, P. 475-491.
- 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.
- SOUSA, L., (2004), “Processo(s) de Transição ao Trabalho: o caso dos diplomados em Comunicação Social”, *Sociologia*, Nº 14, P. 195-225.
- SOLOW, R. M., (1991), *The Labour Market as a Social Institution*, Oxford, Blackwell.

- SPENCE, M., (1973), "Job market signalling", *Quarterly Journal of Economics*, Nº 87 (3), P. 335-374.
- STAUBER, B., (2007), "Motivation in transition", *Young*, Vol. 15(1), P. 31-47.
- STAVROU, E. T., (2005), "Flexible work bundles and organizational competitiveness: a cross-national study of the European work context", *Journal of Organizational Behavior*, Nº 26, P. 923-947.
- STOEFFLER-KERN F; MARTINELLI, D., (1998), *Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants-Sources et methods*, CÈREQ, Nº 134.
- STOER, S., (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- STOER, S., (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal-1970/1980*, Porto, Afrontamento.
- SUPIOT, (1996), *Critica Del Derecho Del Trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- SUTELA, H. ET AL, (2007), *Fourth European Working Conditions Survey: Qualitative post-test analysis*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- SVENSSON, L. G., (2006), "New Professionalism, Trust and Competence", *Current Sociology*, Vol. 54 (4), P. 579-593.
- TAVARES, D., (2007), "Acesso ao Ensino Superior e equidade", *Políticas de Ensino Superior - Quatro temas em debate*, P. 249-281.
- TAVARES, D. ET AL, (2008), "Student's Preferences and needs in Portuguese Higher Education", *European Journal of Education*, Vol. 43, Nº 1, P. 107-122.
- TCHIBOZO, G., (2007), "Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom", *Higher Education Quarterly*, Volume 61, Nº 1, P. 37-56.
- TEICHLER, U., (1996), *Higher Education and Graduate Employment in Europe*, Universität Kassel.
- TEICHLER, U., (1999) "Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges", *Higher Education Policy*, Nº 12, P. 285-312.
- TEICHLER, U., (2000a), "New perspectives of the relationship between higher education and employment", *Tertiary Education and Management*, Nº 6, P. 79-92.
- TEICHLER, U., (2000b), "Graduate Employment and Work in Selected European Countries", *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº 2, P. 141-156.
- TEICHLER, U., (2002), "Graduate employment and work in Europe: diverse situations and common perceptions", *Tertiary Education and Management*, Nº 8, P. 199-216.
- 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, Nº 1, P. 11-34.

- THOMSON, R; TAYLOR, R., (2005), "Between cosmopolitanism and the locals - Mobility as a resource in the transition to adulthood", *Young*, Vol 13(4), P. 327-342.
- THUROW, L., (1975), *Generating inequality*, London, Macmillan Press.
- TORSTENDAHL, R., (2005), "The need for a definition of Profession", *Current Sociology*, Vol. 53 (6), P. 947-951.
- TREMBLAY, D., (1990), *Économie du travail*, Québec, Saint-Martin.
- TREMBLAY, D; DAGENAI, (2002), *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail*, Québec, Saite-Foy.
- TROTTIER C. ET AL, (1995), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy.
- TROTTIER C. ET AL, (1996), "Vocational integration of University Graduates", *International Sociology*, Vol. 11 (1), P. 91-108.
- WALL, K; ABOIM, S. (2003), "Perfis Regionais de mudança familiar", *Sociologia-Problemas e Práticas*, Nº 43, P. 97-100.
- WALTHER, A., (2006), "Regimes of youth transitions: Choice, flexibility, and security in young people's experiences across different European contexts", *Young*, Nº 14 (2), P. 119-139.
- WALTHER A; PLUG, (2006), "Transitions from School to Work in Europe: Destandardization and Policy Trends", *New Directions for Child and Adolescent Development*, Nº 113, P. 77-90.
- 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), P. 119-139.
- WALTHER A. ET AL, (Eds), (2002), *Misleading Trajectories - Integration Policies for Young Adults in Europe?*, Opladen, Leske Budrich.
- WEBBINK D; HARTOG, J., (2004), "Can students predict starting salaries? Yes.", *Economics of Education Review*, Nº 23, P. 105-113.
- WERFHORST, H; ANDERSEN, R., (2005), "Social background, credential and educational strategies", *Acta Sociológica*, Nº 48 (4), P. 321-340.
- WIELERS R; GLEBBEEK, A., (1995), "Graduates and Labour Market in the Netherlands: three hypotheses and some data", *European Journal of Education*, Vol. 30, Nº1, P. 11-30.
- WHELAN C; MACGINNITY, F., (2000), "Unemployment and Satisfaction", In: GALLIE; PAUGAM, S., (Ed.), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford. P. 265-306.
- WOODLEY A; BRENNAN, J., (2000), "Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom", *European Journal of Education*, Vol. 35, Nº2, P. 239-249.
- WOLBERS, M. H. J., (2006), "Patterns of Labour Market Entry A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries", *Acta Sociologica*, Vol. 50(3), P. 189-210.

- WOLBERS, M. H. J., (2006), “Learning and Working: Double Statuses in Youth Transitions”, In: MÜLLER W; GANGL, M., (Eds), *Transitions from Education to Work in Europe-The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 131-155.
- YORKE, M., (2004), “Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives”, *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4, P. 409-427.
- UZUNIDIS, D., (2006), “Systèmes d’emploi et mondialisation. L’organisation du travail collectif au XXe siècle”, In: BOUTILLIER; UZUNIDIS, (Dir.), *Travailler au XXI siècle-Nouveaux modes d’organisation du travail*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, P. 187-206.
- VAN DER VELDEN R; WOLBERS, M., (2006), “ The Integration of Young people into Labour Market: The Role of Training Systems and Labour Market Regulation”, In: MÜLLER W; GANGL, M., (Ed.), *Transitions from Education to Work in Europe - The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, P. 186-211.
- VAZ, I., (1997), *As formas atípicas de emprego e a flexibilidade do mercado de trabalho*, Lisboa, Coleção Estudos.
- VEIGA, J., (2005), *Território e Desenvolvimento Local*, Oeiras, Celta.
- VELOSO, L., (2004), *Aprendizagem e processos de identificação no espaço social do trabalho. Estudo de caso num grupo empresarial do sector electromecânico*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Dissertação de doutoramento em Sociologia.
- VERDIER, E., (1995), “Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingts”, *Formation-Emploi*, N° 50, P.19-40.
- VERHAEST D; OMEY, E., (2006), “The impact of overeducation and its measurement”, *Social Indicators Research*, N° 77, P. 419-448.
- VERNIÉRES, M., (1993), *Formation emploi. Enjeu économique et sociale*, Paris, Cujas.
- VERNIÉRES, M., (1997), (Coord.), *L’insertion professionnelle: analyses et débats*, Paris, Economica.
- VIEGAS, J. M. L; COSTA, A. F., (Org), (1998), *Portugal que Modernidade?*, Lisboa, Celta.
- VIEIRA, M. M., (1995), “Transformação recente no campo do ensino superior”, *Análise Social*, Vol. XXX (131-132), P. 315-373.
- VIGNAL, P., (2005), “Logiques professionnelles et logiques familiares: une articulation contrainte par la délocalisation de l’emploi”, *Sociologie du Travail*, N° 47, P. 153-169.
- VILLENEUVE-GOKALP, C., (1997), “Le départ de chez les parents: définitions d’un processus complexe”, *Économie et Statistique*, N° 304-305, P. 149-162.
- VILLENEUVE-GOKALP, C., (2000), “Les jeunes partent toujours au même âge de chez leurs parents”, *Économie et Statistique*, N° 337-338, P. 61-80.
- VINCENS, J., (1981), L’insertion dans l’avie active, In: AA. VV., L’insertion professionnelle des jeunes à la sortie des etudes postsecondaires, Louvain, Iniversité Catholique de Louvain, P. 9-80.

- VINCENS, J., (1999), "L'insertion professionnelle des jeunes - Quelques réflexions théoriques", *Formation et Emploi*, N° 61, P. 59-71.
- VINCENS, J., (2005), "L'adéquation formation-emploi", In: GIRET; LOPEZ, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte.
- WALL, K; ABOIM, S., (2003), "Perfis regionais de mudança familiar", *Sociologia-Problemas e Práticas*, N° 43, P. 97-100.
- WALTHER, A., (2006), "Regimes of youth transitions-Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts", *Young*, Vol 14(2). P. 119-139.
- WEBER, M., (1976), "Classe, 'status', partido», In: VELHO, O. G. (Org.), *Estrutura de Classes e Estratificação Social*, Rio de Janeiro, Zahar Editora.
- WOLBERS, M, H, J., (2007), Patterns of Labour Market Entry-A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries, *Acta Sociologica*, Vol 50(3), P. 189-210.
- YIN, R. K., (1989), *Case study research: design and methods*, Beverly Hills-California, Sage Publications Incorporation.
- YORKE, M., (2004), "Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives", *European Journal of Education*, Vol. 39, N° 4, P. 409-427.
- ZANCARINI-FOURNEL, M., (2005), "Travail et emploi des femmes à l'âge industriel", *Sociologie du Travail*, N° 47, P. 263-268.

ANEXOS

7 - PROFISSÃO:

(*Nota: Se actualmente algum deles estiver desempregado, reformado ou falecido, assinale a sua última ocupação profissional*)

Pai : _____

Mãe : _____

Cônjuge : _____

8 - QUAL É A SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO DOS SEUS FAMILIARES?

(*Indique a última situação caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido*)

| | Pai | Mãe | Cônjuge |
|---|-----|-----|---------|
| Patrão | | | |
| Trabalhador por conta própria ou trabalhador independente | | | |
| Trabalhador por conta de outrém | | | |
| Trabalhador familiar não remunerado | | | |
| Outra situação Qual? | | | |

II - PERCURSOS FORMATIVOS

- 9 - CURSO QUE FREQUENTA:
- Comunicação Social
 - Gestão de Empresas
 - Gestão Comercial e da Produção
 - Turismo
 - Engenharia do Ambiente
 - Engenharia Informática
 - Engenharia Civil
 - Engenharia Electrotécnica
 - Engenharia de Madeiras
 - Engenharia Mecânica e Gestão Industrial
 - Contabilidade e Administração

10 - ANO LECTIVO DE INGRESSO : _____

11 - O CURSO QUE FREQUENTA FOI A SUA PRIMEIRA OPÇÃO DE CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR?

Sim Não

11.1 - SE NÃO, QUAL FOI A PRIMEIRA OPÇÃO EM TERMOS DE CURSO E INSTITUIÇÃO DE ENSINO?

Curso : _____ Instituição : _____

12 - QUAIS AS 3 RAZÕES MAIS IMPORTANTES QUE O LEVOU A INGRESSAR NUM CURSO SUPERIOR?

(*Indique até 3 opções por ordem de importância*)

- Procurei, mas não encontrei emprego após a conclusão do 12º ano _____ nº ordem
- Pressão familiar _____ nº ordem
- O prestígio social associado à posse de um diploma _____ nº ordem
- Era a forma mais certa de vir a ter um emprego bem remunerado _____ nº ordem
- Pela abundância de emprego nesta área de formação _____ nº ordem
- Era a forma mais segura de obter um emprego _____ nº ordem
- Subir hierarquicamente no emprego já estabelecido _____ nº ordem
- Outro motivo. Qual? _____ nº ordem

13 - QUAIS AS RAZÕES SUBJACENTES À ESCOLHA DO CURSO QUE FREQUENTA NO ISPV?
(1 OPÇÃO)

- Acesso a uma profissão qualificada
- Melhoria dos conhecimentos e competências individuais
- Acesso a uma profissão que permita a satisfação e realização pessoal
- Obtenção do grau académico de licenciado
- Possibilidade de participar no desenvolvimento do país
- Impossibilidade de aceder a outro curso superior
- Aspiração de alcançar um estatuto social mais elevado
- Corresponder ao desejo da família ou incentivo de amigos
- Identificação com a área científica da formação

14 - PENSA TERMINAR O CURSO COM MÉDIA FINAL APROXIMADA DE ____ VALORES

15 - NA SUA OPINIÃO QUAIS SÃO AS RAZÕES DO SUCESSO ESCOLAR?
(Indique até 3 opções por ordem de importância)

- Da aplicação diária e hábitos de leitura _____ n° ordem
- Das capacidades inteligência/individuais _____ n° ordem
- Dos “esquemas” dos alunos (cábulas/resumos, etc) _____ n° ordem
- Da assiduidade e participação nas actividades escolares _____ n° ordem
- Da pertença a um bom grupo de colegas _____ n° ordem
- Do favoritivismo dos professores _____ n° ordem
- Da sorte _____ n° ordem
- Outro. Qual? _____ n° ordem

16 - VOLTARIA A FREQUENTAR A MESMA FORMAÇÃO NESTA INSTITUIÇÃO?

Sim Não

16.1 - SE NÃO, PORQUÊ?

III - FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

17 - COMO AVALIA A IMAGEM ACTUAL DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO:
(Assinale a sua opção com X)

| | Curso | | Instituição | |
|------------|--------|-------------|-------------|-------------|
| | Início | Actualmente | Início | Actualmente |
| Má | | | | |
| Medíocre | | | | |
| Suficiente | | | | |
| Boa | | | | |
| Muito Boa | | | | |

18 - COMO AVALIA O CURSO FREQUENTADO AO NÍVEL DE:
(Assinale a sua opção com X)

| | Currículo | Estrutura | Avaliação | Preparação para a vida activa |
|------------|-----------|-----------|-----------|-------------------------------|
| Má | | | | |
| Medíocre | | | | |
| Suficiente | | | | |
| Boa | | | | |
| Muito Boa | | | | |

19 - AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR FACE ÀS EXIGÊNCIAS DE UMA ACTIVIDADE PROFISSIONAL:

| | Concordo Totalmente | Concordo em parte | Discordo totalmente | Não sei/ Não responde |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O curso desenvolve competências práticas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O curso está orientado para a Inovação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O curso está ajustado às saídas profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em termos globais, o curso possui qualidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20 - CONSIDERA QUE A POSSE DE UM DIPLOMA DE LICENCIATURA INTERFERE:

| | | | | |
|---|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| No aumento da possibilidade de encontrar emprego | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| De forma positiva no salário e mais proveitos materiais | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| No aumento do estatuto social | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |

21 - CONSIDERA EXISTIREM DIFERENCIAÇÕES ENTRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO E O ENSINO POLITÉCNICO?

Sim Não

21.1 - SE SIM, QUAIS SÃO AS MAIS IMPORTANTES?

22 - REALIZOU ALGUM ESTÁGIO DURANTE O CURSO?

Sim Não → passe à pergunta 25

23 - FOI ADMITIDO NA INSTITUIÇÃO APÓS TERMINAR O ESTÁGIO?

Sim Não

23.1 - SE NÃO, PENSA QUE O MESMO SERÁ PERTINENTE NO ACESSO AO EMPREGO?

Sim Não

24 - CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO:

Funções exercidas: _____

Duração: _____ meses

Área: _____

Local de estágio: _____

25 - EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO COMO ETAPA PARA A TRANSIÇÃO AO TRABALHO DIRIA QUE É:

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Muito Importante | Importante | Pouco Importante | Nada Importante | Não sei/ Não responde |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25.1 - PORQUÊ QUALQUER QUE TENHA SIDO A OPINIÃO?

26 - QUANTO À SUA INSERÇÃO FUTURA NO MERCADO DE TRABALHO, CONSIDERA QUE:

(1 opção)

| | |
|---|--------------------------|
| Ainda é cedo para pensar no assunto | <input type="checkbox"/> |
| Não é uma preocupação, pois o emprego já está garantido | <input type="checkbox"/> |
| É uma preocupação moderada | <input type="checkbox"/> |
| Constitui uma preocupação muito forte | <input type="checkbox"/> |

27 - QUE TIPO DE INICIATIVAS O IPV DEVERIA PROMOVER NO QUE RESPEITA À TRANSIÇÃO AO TRABALHO DOS SEUS ALUNOS?

28 - PERTENCE A ALGUMA ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA?

Sim Não

28.1 - SE SIM, QUAL? _____

29 - LÊ ALGUM TIPO DE PUBLICAÇÕES RELACIONADAS COM A ÁREA?

Sim Não

PORQUÊ? _____

30 - PENSA DAR CONTINUIDADE À SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Sim Não Não sei/sem opinião

30.1 - SE SIM, ATÉ ONDE?

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Pós-Graduação | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| Especialização profissional | <input type="checkbox"/> |

30.2 - SE NÃO, PORQUÊ?

(1 opção)

| | |
|--|--------------------------|
| Pretendo exercer uma actividade profissional no imediato | <input type="checkbox"/> |
| O esforço exigido não é compensado financeiramente | <input type="checkbox"/> |
| Empregos disponíveis não exigem mais qualificações | <input type="checkbox"/> |
| Quero ser financeiramente autónomo | <input type="checkbox"/> |
| Tenho outros encargos familiares/profissionais | <input type="checkbox"/> |
| Não vale a pena | <input type="checkbox"/> |
| Outra Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

IV - REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

31 - PARA SE ACEDER AO 1º EMPREGO, O QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE?

(1 opção)

- Ter estágio profissional
- Ter conhecimentos e amigos com influência
- Ter uma boa média de curso
- Possuir competências/perfil adequado
- Tirar um curso numa Instituição Superior de prestígio
- Outra Qual? _____

32 - INICIATIVAS PARA OBTER O 1º EMPREGO OU OUTRO EMPREGO:

(Indique até 3 opções por ordem de importância)

- Inscrição no Centro de Emprego da área _____ nº ordem
- Contacto com agências privadas de recrutamento/selecção _____ nº ordem
- Contacto com amigos/familiares _____ nº ordem
- Colocação ou respostas anúncios _____ nº ordem
- Procurar através da Instituto Politécnico _____ nº ordem
- Criar o próprio emprego/empresa _____ nº ordem
- Outro Qual? _____ nº ordem

33 - SABE QUE EXISTEM MEDIDAS E PROGRAMAS DE APOIO ESTATAL À CRIAÇÃO DE EMPREGO E EMPRESAS?

Sim

Não

33.1 - SE SIM, ESTARIA DISPOSTO A ACEDER A QUE TIPO DE MEDIDAS/PROGRAMAS?

34 - PENSA QUE O ACESSO AO DIPLOMA FACILITARÁ O ACESSO AO 1º EMPREGO?

Sim

Não

34.1 - JUSTIFIQUE: _____

35 - ONDE GOSTARIA DE EXERCER NO FUTURO A SUA ACTIVIDADE PROFISSIONAL?

Área: _____

Função: _____

Tipo de Organização: _____

Cargo: _____

36 - FACTORES PARA A SATISFAÇÃO DA FUTURA ACTIVIDADE PROFISSIONAL:

(Indique até 3 opções por ordem de importância)

Poder de decisão _____ nº ordem

| | |
|--|--------------|
| Boas condições de remuneração | ___ n° ordem |
| Possibilidade de ocupar um cargo com formação qualificante | ___ n° ordem |
| Liberdade de organização do tempo e do trabalho | ___ n° ordem |
| Possibilidade de exercer várias funções | ___ n° ordem |
| Ter um emprego estável (contrato efectivo) | ___ n° ordem |
| Possibilidade de ascender na carreira | ___ n° ordem |
| Possibilidade de criar/innovar | ___ n° ordem |
| Ser reconhecido com profissional competente | ___ n° ordem |
| Outro | ___ n° ordem |
| Qual? _____ | |

37 - PARA ASSEGURAR/CONSOLIDAR A SUA CARREIRA PROFISSIONAL ESTARIA DISPOSTO A:

| | Disposto | Não Disposto |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Submeter os meus ideais profissionais aos da empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ganhar acima da média em função do meu mérito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Disponibilizar-me a 100% para a empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ter um horário de trabalho flexível | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer férias em função das necessidades da empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Executar qualquer tipo de actividade se a empresa assim o exigir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38 - NA SUA OPINIÃO OS ALUNOS DO SEU CURSO TERÃO FACE AO EMPREGO UMA POSIÇÃO:

| | Muito Fácil | Fácil | Um pouco Difícil | Muito Difícil | Não sei/ Não responde |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Na Região | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em termos Nacionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

V - SITUAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE O CURSO

39 - NO ÚLTIMO ANO DO SEU CURSO NO ISPV, QUAL É A SUA SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO?

- Estudo a tempo inteiro → passar à pergunta 50
- Estudo e executo trabalhos ocasionais → continue a responder
- Tenho uma actividade profissional → passar à pergunta 41

40 - INDIQUE DE MODO PORMENORIZADO AS ACTIVIDADES QUE OCASIONALMENTE DESEMPENHAVA: _____ → passar à pergunta 49

41 - PROFISSÃO: _____

42 - QUAL É A SUA SITUAÇÃO NA PROFISSÃO?

- Patrão
- Por conta própria ou trabalhador independente
- Por conta de outrém (assalariado)
- Trabalhador familiar não remunerado

- Outra situação Qual? _____
- 43 - EM QUE SITUAÇÃO TRABALHA?
- A tempo inteiro
- A tempo parcial
- Outra situação. Qual? _____
- 44 - DIMENSÕES DO ORGANISMO COM O QUAL SE ENCONTRA LIGADO:
- 1 a 4 trabalhadores
- 5 a 9 trabalhadores
- 10 a 49 trabalhadores
- 50 a 199 trabalhadores
- 200 a 500 trabalhadores
- Mais de 500 trabalhadores
- 45 - TIPO DE VÍNCULO COM A ENTIDADE EMPREGADORA:
- Estagiário
- Contratado a termo certo
- Trabalhador independente
- Funcionário efectivo
- Outra situação. Qual? _____
- 46 - QUAL É O SEU RENDIMENTO MENSAL LÍQUIDO?
- Até 400 Euros
- Entre 400- 600 Euros
- Entre 600 - 800 Euros
- Entre 800 - 1500 Euros
- Mais de 1500 Euros
- 47 - RAMO DE ACTIVIDADE ECONÓMICA DA ENTIDADE EMPREGADORA:
- Agricultura, Silvicultura e Pescas
- Indústrias Extractivas
- Indústrias Transformadoras
- Electricidade, Gás e Água
- Construção e Obras Públicas
- Comércio por Grosso e a Retalho
- Restauração (restaurantes, hotéis ou similares)
- Transportes e Armazenagens de produtos
- Comunicações e informação (criação, circulação, armazenagem e aplicação da informação)
- Banca e seguros
- Intermediários (prestação de serviços e empresas)
- Serviços públicos e privados
- Ensino
- Outra situação. Qual? _____
- 48 - MEIOS UTILIZADOS NO ACESSO AO EMPREGO:
- (1 opção)*
- Centro de emprego
- Auto-proposta
- Conhecimentos pessoais
- Resposta a anúncios

- Colocação de anúncios
- Concurso oficial
- Sequência de um estágio
- Criação do próprio emprego
- Outro meio. Qual? _____

49 - PENSA QUE O ACESSO AO DIPLOMA AJUDARÁ A MELHORAR A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL?

Sim Não

50 - OUTROS COMENTÁRIOS QUE PENSE SEREM PERTINENTES E QUE NA SUA OPINIÃO NÃO FORAM CONTEMPLADOS NESTE INQUÉRITO: _____

✂-----

Caro aluno, de forma a confirmar os dados pessoais já existentes nos Serviços Académicos pede-se que actualizem as seguintes informações de forma a facilitar o contacto institucional posterior. Desde já se garante o total **sigilo e confidencialidade** dos mesmos. Agradecemos mais uma vez a colaboração.

NOME: _____

MORADA PARA CONTACTO: _____

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____@_____

ANEXO II - INQUÉRITO AOS DIPLOMADOS

Inquérito Por Questionário

Pedimos a sua colaboração para responder a este Questionário, organizado no âmbito do Doutoramento em Sociologia, e que tem o objectivo de caracterizar o processo de transição ao trabalho e respectivas trajectórias dos finalistas do IPV, de forma a contribuir para uma melhor percepção e conhecimento da relação entre Formação/Emprego
Todos os dados serão confidenciais e destinados exclusivamente a fins científicos. O sucesso deste estudo depende da vossa colaboração.

I - CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1- SEXO: Masculino Feminino

2 - IDADE: ____ anos

3 - ESTADO CIVIL: Solteiro
 Casado
 União de Facto
 Divorciado ou Separado
 Viúvo(a)

4 - RESIDÊNCIA ACTUAL: Distrito _____

5 - VIVE COM QUEM?
 Sozinho
 Com o conjugue
 Com os Pais
 Com Colegas/Amigos
 Outra
 Qual? _____

6 - GRAU DE INSTRUÇÃO: *(Assinale a sua opção com X)*

| | Pai | Mãe | Cônjuge |
|---|-----|-----|---------|
| Não sabe ler nem escrever | | | |
| Sabe ler e escrever mas não possui diploma | | | |
| Ensino Básico Primário (4ª classe) | | | |
| Ensino Básico Preparatório (antigo 2º ano) | | | |
| Ensino Básico 3º ciclo ou equivalente (antigo 5º ano liceal ou técnico) | | | |
| Ensino Secundário ou equivalente | | | |
| Antigo Ensino Médio e actual Superior Politécnico | | | |
| Ensino Superior Universitário (Licenciado, Mestre ou Doutor) | | | |
| Outra Situação. Qual? _____ | | | |

7 - CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO : *(Assinale a sua opção com X)*

| | Pai | Mãe | Cônjuge |
|---------------------------------|-----|-----|---------|
| Exerce uma profissão | | | |
| Ocupa-se das tarefas do lar | | | |
| Desempregado(a) | | | |
| Estudante | | | |
| Reformado(a) | | | |
| Incapacitado(a) para o trabalho | | | |
| Outra situação Qual? | | | |

8 - PROFISSÃO:

(*Nota: Se actualmente algum deles estiver desempregado, reformado ou falecido, assinale a sua última ocupação profissional*)

Pai : _____

Mãe : _____

Cônjuge : _____

9 - QUAL É A SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO DOS SEUS FAMILIARES?

(*Indique com um X, a última situação caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido*)

| | Pai | Mãe | Cônjuge |
|--|-----|-----|---------|
| Patrão (tem empregados a seu cargo) | | | |
| Trabalhador por conta própria ou trabalhador independente (sem empregados) | | | |
| Trabalhador por conta de outrém | | | |
| Trabalhador familiar não remunerado | | | |
| Outra situação Qual? _____ | | | |

II - TRAJECTÓRIAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO FORMATIVA

10 - QUE CURSO FREQUENTOU NO IPV?

- Comunicação Social
- Gestão de Empresas
- Gestão Comercial e da Produção
- Turismo
- Engenharia do Ambiente
- Engenharia Informática
- Engenharia Civil
- Engenharia Electrotécnica
- Engenharia de Madeiras
- Engenharia Mecânica e Gestão Industrial
- Contabilidade e Administração

11 - ANO LECTIVO DE: INGRESSO ____/____ SAÍDA ____/____

12 -TERMINOU O CURSO COM UMA MÉDIA DE : ____ VALORES

Ainda não terminei o curso → PASSAR À PERGUNTA 83

13 - COMO AVALIA O CURSO FREQUENTADO RELATIVAMENTE AOS SEGUINTE ASPECTOS?

(1 - Muito satisfeito; 2 - Razoavelmente satisfeito; 3 - Nem satisfeito nem insatisfeito; 4 - Razoavelmente insatisfeito; 5 - Muito insatisfeito)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Distribuição da carga horária disciplinar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estrutura curricular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Conteúdos disciplinares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formas de avaliação disciplinar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Preparação pedagógica e científica do corpo docente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Qualidade global da formação recebida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Qualidade global da Instituição Formadora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Condições físicas da instituição | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Condições materiais (equipamentos pedagógicos e de laboratório) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apoio social (residências/bolsas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14 - AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR:

| | Concordo Totalmente | Concordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| O curso desenvolve os conhecimentos práticos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O curso desenvolve os conhecimentos teóricos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os conteúdos estão adaptados à realidade laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actualidade de conteúdos e bibliografia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Em termos globais, o curso possui qualidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15 - AVALIE A FORMAÇÃO FREQUENTADA NO QUE RESPEITA AOS SEGUINTE OBJECTIVOS:

1 - Muito satisfeito 2 - Razoavelmente satisfeito 3 - Nem satisfeito nem insatisfeito
4 - Razoavelmente insatisfeito 5 - Muito insatisfeito

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Desenvolvimento das capacidades de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de utilização de línguas estrangeiras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de expressão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de autonomia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento do sentido crítico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento das capacidades de análise/síntese | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16 - EM QUE MEDIDA O DIPLOMA O/A PREPAROU PARA A VIDA PROFISSIONAL?

Muito Bastante Pouco Nada Não sabe

17 - QUAL É O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE :

| | Curso | Instituição formadora |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Muito satisfeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Razoavelmente satisfeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nem satisfeito nem insatisfeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Razoavelmente insatisfeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18 - QUAL CONSIDERA SER O PAPEL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU NO MOMENTO PRESENTE?

- Facultar o acesso ao conhecimento científico
- Facultar os instrumentos necessários para aceder a um emprego compatível com a licenciatura
- Facultar os instrumentos necessários para aceder a um emprego, qualquer que ele seja
- Promover uma cultura de cidadania
- Promover a integração social
- Promover formação especializada (Pós-graduações e Mestrados)
- Outra Qual? _____

19 - CONSIDERA QUE, NO SEU CASO PARTICULAR ISSO FOI CUMPRIDO?

Sim Não

Porquê? _____

20 - VOLTARIA A FREQUENTAR A MESMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR?

Sim Não

Porquê? _____

21 - QUAL A SITUAÇÃO LABORAL NO ÚLTIMO ANO DO CURSO?

- Estudava e executava trabalhos ocasionais
- Exercia uma actividade profissional regular (a tempo inteiro/parcial) → PASSAR À PERGUNTA 23
- Estudava a tempo inteiro → PASSAR À PERGUNTA 25

22 - INDIQUE DE MODO PORMENORIZADO AS ACTIVIDADES QUE OCASIONALMENTE DESEMPENHAVA: _____ → PASSAR À PERGUNTA 25

23- QUAL A ACTIVIDADE PROFISSIONAL REGULAR NO ÚLTIMO ANO DO CURSO (**INDIQUE COM O MÁXIMO DE PROMENOR**)

23.1 - DESCREVA EM PORMENOR AS SUAS TAREFAS DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL REGULAR EXERCIDA NO ÚLTIMO ANO DO CURSO (**INDIQUE COM O MÁXIMO DE PORMENOR**):

23.2 - COMO ERA/É EXERCIDA ESSA PROFISSÃO? A tempo Inteiro A tempo Parcial

23.3 - QUAL ERA/É A SUA SITUAÇÃO?

- Por conta própria com empregados
- Por conta própria sem empregados
- Trabalhador independente

- Por conta de outrém (assalariado)
- Trabalhador familiar não remunerado
- Outra situação Qual? _____

23.4 - DIMENSÕES DA ENTIDADE EMPREGADORA:

- 1 a 4 trabalhadores
- 5 a 9 trabalhadores
- 10 a 49 trabalhadores
- 50 a 199 trabalhadores
- 200 a 500 trabalhadores
- Mais de 500 trabalhadores

23.5 - TIPO DE VÍNCULO COM A ENTIDADE EMPREGADORA:

- Estagiário
- Contratado a termo certo
- Trabalhador independente
- Funcionário efectivo
- Sem contrato
- Outra situação. Qual? _____

23.6 - RENDIMENTO MENSAL LÍQUIDO:

- Até 400 Euros
- Entre 401 - 600 Euros
- Entre 601 - 800 Euros
- Entre 801 - 1500 Euros
- Entre 1501 e 2500 Euros
- Mais de 2500 Euros

23.7 - RAMO DE ACTIVIDADE ECONÓMICA DA ENTIDADE EMPREGADORA:

- Agricultura, Silvicultura e Pescas
- Indústrias Extractivas
- Indústrias Transformadoras
- Electricidade, Gás e Água
- Construção e Obras Públicas
- Comércio por Grosso e a Retalho
- Restauração (restaurantes, hotéis ou similares)
- Transportes e Armazenagens de produtos
- Comunicações e informação (criação, circulação, armazenagem e aplicação da informação)
- Banca e seguros
- Intermediários (prestação de serviços e empresas)
- Serviços públicos e privados
- Ensino
- Outra situação. Qual? _____

23.8 - TIPO DE EMPRESA OU DE ORGANIZAÇÃO:

- Empresa privada
- Empresa Pública (capitais públicos)

- Empresa Mista (capitais públicos/privados)
 Órgão da Administração Pública Central / e Regional
 (Escolas/Tribunais/Ministérios/Universidades)
 Órgão da Administração Pública Local
 (Câmaras Municipais/Juntas de Freguesia)
 Instituto Público
 Instituição Particular de Solidariedade Social
 Cooperativa
 Associação de desenvolvimento
 Fundação
 Outro tipo Qual? _____

23.9 - COMO OBTEVE ESTE EMPREGO?

- Centro de emprego
 Auto-proposta
 Conhecimentos pessoais
 Resposta a anúncios
 Colocação de anúncios
 UNIVA
 Empresa de trabalho temporário
 Começou a trabalhar como trabalhador independente
 Criou uma empresa
 Concurso oficial
 Sequência de um estágio profissional
 Criação do próprio emprego
 Outro meio. Qual? _____

23.10 - INDIQUE A LOCALIZAÇÃO DA ENTIDADE EMPREGADORA:

Distrito _____

24 - TEVE FORMAÇÃO NO TRABALHO NO/PARA O DESEMPENHO DESTA FUNÇÃO?

- Sim
 Não → **PASSAR À PEGUNTA 52**

24.1 - SE SIM DESCREVA OS MAIS RELEVANTES:

| | DESIGNAÇÃO DO CURSO | INSTITUIÇÃO FORMADORA |
|----|---------------------|-----------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |

→ **PASSAR À PEGUNTA 52**

III - TRANSIÇÃO PARA O TRABALHO - ACESSO AO 1º EMPREGO REGULAR

25 - DURANTE O PERÍODO DE PROCURA DO 1º EMPREGO REGULAR PROCUROU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO? Sim Não

25.1 - SE SIM DESCREVA OS MAIS RELEVANTES

:

| | DESIGNAÇÃO DO CURSO | INSTITUIÇÃO FORMADORA |
|----|---------------------|-----------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |

26 - DURANTE O PERÍODO DE PROCURA DO 1º EMPREGO REGULAR REALIZOU ACTIVIDADES LABORAIS PONTUAIS (“BISCATES”) REMUNERADAS?

Sim

Não

→ **PASSAR À PERGUNTA 27**

26.1 - DE ENTRE AS ACTIVIDADES PONTUAIS/ESPORÁDICAS QUE EXERCE(EU), INDIQUE A QUE CONSIDERE A MAIS IMPORTANTE:

26.2- DESCREVA DETALHADAMENTE O TIPO DE ACTIVIDADE A QUE SE DEDICAVA:

27 - QUE TIPO DE INICIATIVAS INSTITUIU PARA OBTER O 1º EMPREGO REGULAR?
(INDIQUE ATÉ 2 OPÇÕES)

- Inscrição no Centro de Emprego
- Contacto com agências privadas de recrutamento/selecção
- Contacto com amigos/familiares
- Colocação ou respostas a anúncios
- Autopropostas/Candidaturas espontâneas
- Procurar através do Instituto Politécnico
- Criar o próprio emprego/empresa
- Não procurei emprego porque continuei a estudar
- Não tomei nenhuma iniciativa
- Outro meio Qual? _____

28 - QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ACESSO AO 1º EMPREGO REGULAR?
(INDIQUE ATÉ 2 OPÇÕES)

- Não tive dificuldades porque não procurei emprego
- Não tive dificuldades em aceder ao 1º emprego
- Falta de experiência profissional
- Falta de oferta de emprego na área de formação
- Falta de oferta de emprego a nível nacional
- Falta de oferta de emprego a nível regional
- Excesso de habilitações face à oferta de emprego
- Falta de empregos com boas condições de trabalho (remuneração, contratos)
- Dificuldades de acesso à informação/oportunidades de emprego
- Falta de disponibilidade financeira para procurar emprego
- Falta de conhecimentos pessoais/relacionais
- Concorrência de outros diplomados da área de formação
- Generalização/desvalorização do estatuto de licenciado
- Desmotivação/Descrença pessoal
- Outra situação Qual? _____

29 - QUANTO TEMPO DEMOROU PARA ENCONTRAR O 1º EMPREGO REGULAR?

Demorei ____ meses a encontrar o meu 1º emprego regular

Estou à procura do 1º emprego regular

→ PASSAR À PREG. 47

Não encontrei emprego porque continuei a estudar

→ PASSAR À PERG. 50

30 - NO ACESSO AO 1º EMPREGO REGULAR ACEITOU A 1ª OPORTUNIDADE?

Sim

Não

31 - ESSE EMPREGO FOI SUBSIDIADO POR ALGUM PROGRAMA PÚBLICO DE INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA?

Sim

Não

31.1 - SE SIM, QUAL? _____

32 - COMO OBTVEU O 1º EMPREGO REGULAR?

Centro de emprego

Auto-proposta

Conhecimentos pessoais

Resposta a anúncios

Colocação de anúncios

UNIVA

Empresa de trabalho temporário

Começou a trabalhar como trabalhador independente

Criou uma empresa

Concurso oficial

Sequência de um estágio profissional

Criação do próprio emprego

Outro meio. Qual? _____

33 - QUAL A PROFISSÃO EXERCIDA? (INDIQUE COM O MÁXIMO DE PORMENOR)

34 - DESCREVA EM PORMENOR AS SUAS TAREFAS (INDIQUE COM O MÁXIMO DE PORMENOR):

35 - COMO É/ERA EXERCIDA ESSA PROFISSÃO? A tempo inteiro A tempo Parcial

36 - QUAL A SUA SITUAÇÃO?

Por conta própria com empregados

Por conta própria sem empregados

Trabalhador independente

Por conta de outrém (assalariado)

Trabalhador familiar não remunerado

Outra situação Qual? _____

37 - DIMENSÕES DO ORGANISMO COM O QUAL SE ENCONTRA LIGADO:

- 1 a 4 trabalhadores
- 5 a 9 trabalhadores
- 10 a 49 trabalhadores
- 50 a 199 trabalhadores
- 200 a 500 trabalhadores
- Mais de 500 trabalhadores

38 - TIPO DE VÍNCULO COM A ENTIDADE EMPREGADORA:

- Estagiário
- Contratado a termo certo
- Trabalhador independente
- Funcionário efectivo
- Sem contrato
- Outra situação. Qual? _____

39 - RENDIMENTO MENSAL LÍQUIDO:

- Até 400 Euros
- Entre 401 - 600 Euros
- Entre 601 - 800 Euros
- Entre 801 - 1500 Euros
- Entre 1501 e 2500 Euros
- Mais de 2500 Euros

40 - RAMO DE ACTIVIDADE ECONÓMICA DA ENTIDADE EMPREGADORA:

- Agricultura, Silvicultura e Pescas
- Indústrias Extractivas
- Indústrias Transformadoras
- Electricidade, Gás e Água
- Construção e Obras Públicas
- Comércio por Grosso e a Retalho
- Restauração (restaurantes, hotéis ou similares)
- Transportes e Armazenagens de produtos
- Comunicações e informação (criação, circulação, armazenagem e aplicação da informação)
- Banca e seguros
- Intermediários (prestação de serviços e empresas)
- Serviços públicos e privados
- Ensino
- Outra situação. Qual? _____

41 - TIPO DE EMPRESA OU DE ORGANIZAÇÃO:

- Empresa privada
- Empresa Pública (capitais públicos)
- Empresa Mista (capitais públicos/privados)
- Órgão da Administração Pública Central/ e Regional (Escolas/Tribunais/Ministérios/Universidades)
- Órgão da Administração Pública Local

- (Câmaras Municipais/Juntas de Freguesia)
- Instituto público
- Instituição Particular de Solidariedade social
- Cooperativa
- Associação de desenvolvimento
- Fundação
- Outro tipo Qual? _____

42 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA ENTIDADE EMPREGADORA: DISTRITO: _____

43 - FACE À FORMAÇÃO DETIDA, QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES SENTIDAS AO NÍVEL DO EXERCÍCIO DO 1º EMPREGO REGULAR?

44 - QUANTO TEMPO PERMANECEU NESSE EMPREGO?

Permaneci nesse emprego ____ Meses

Ainda me encontro nesse emprego → **PASSAR À PERG 52**

45 - DE QUE FORMA DEIXOU ESTE EMPREGO?

- Cessação de contrato a termo certo
- Despedimento colectivo
- Despedimento individual por iniciativa da entidade empregadora
- Despedimento individual por iniciativa própria
- Falência da Empresa
- Rescisão contratual por mútuo acordo
- Cessação do contrato de prestação de serviç os
- Outra Situação Qual? _____

46 - QUAL O PERÍODO DE DESEMPREGO APÓS SAIR DO 1º EMPREGO REGULAR?

Estive desempregado ____ meses

→ **PASSAR À PERG. 52**

Encontro-me desempregado à ____ meses e procuro emprego

→ **PASSAR À PERG. 71**

Encontro-me desempregado à ____ meses e não procuro emprego

→ **PASSAR À PERG. 71**

47 - PROCURA ACTIVAMENTE EMPREGO?

Sim Não

48 - POSSUI ALGUM TIPO DE ACTIVIDADE OCUPACIONAL?

Sim Não

→ **PASSAR À PERG. 83**

49 - SE SIM, DESCREVA: _____

→ **PASSAR À PERG. 83**

50 - PORQUE CONTINUOU OS ESTUDOS?

- Porque não encontrei emprego
- Porque não encontrei emprego na área de formação académica
- Porque não encontrei emprego próximo da área de residência
- Porque a formação obtida revelou-se insuficiente para aceder a um emprego na área de formação
- Porque a formação obtida revelou-se insuficiente para aceder a um emprego
- Porque era a forma mais segura de assegurar um emprego futuro
- Outra situação Qual? _____

51 - QUE CURSO SE ENCONTRA ACTUALMENTE A FREQUENTAR?

Designação: _____

Entidade formadora: _____

→ PASSAR À PERG. 83

Nº de meses de formação: _____

IV - SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL

52 - QUAL A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL?

- Encontro-me desempregado à ____ meses e não exerci qualquer tipo de emprego regular após o desempenhado no último ano do curso →PASSAR À PERG. 69
- Mantive o emprego e a situação profissional (mesmas funções/categoria profissional e condições de trabalho) →PASSAR À PERG. 71
- Mantive o emprego detido, mas alterei situação profissional (funções, categoria profissional e/ou condições de trabalho diferentes)
- Possuo um novo emprego
- Encontro-me desempregado

53 - DATA DE ENTRADA NO EMPREGO ACTUAL (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO)?

Mês _____ Ano _____

54 - COMO OBTEVE O ACTUAL EMPREGO REGULAR (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO)?

- Centro de emprego
- Auto-proposta
- Conhecimentos pessoais
- Resposta a anúncios
- Colocação de anúncios
- UNIVA
- Empresa de trabalho temporário
- Começou a trabalhar como trabalhador independente
- Criou uma empresa

- Concurso oficial
- Sequência de um estágio profissional
- Criação do próprio emprego
- Outro meio. Qual? _____

55 - DIMENSÕES DO ORGANISMO COM O QUAL SE ENCONTRA LIGADO (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

- 1 a 4 trabalhadores
- 5 a 9 trabalhadores
- 10 a 49 trabalhadores
- 50 a 199 trabalhadores
- 200 a 500 trabalhadores
- Mais de 500 trabalhadores

56 - RAMO DE ACTIVIDADE ECONÓMICA DA ENTIDADE EMPREGADORA (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

- Agricultura, Silvicultura e Pescas
- Indústrias Extractivas
- Indústrias Transformadoras
- Electricidade, Gás e Água
- Construção e Obras Públicas
- Comércio por Grosso e a Retalho
- Restauração (restaurantes, hotéis ou similares)
- Transportes e Armazenagens de produtos
- Comunicações e informação (criação, circulação, armazenagem e aplicação da informação)
- Banca e seguros
- Intermediários (prestação de serviços e empresas)
- Serviços públicos e privados
- Ensino
- Outra Actividade. Qual? _____

57 - TIPO DE EMPRESA OU DE ORGANIZAÇÃO (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

- Empresa privada
- Empresa Pública (capitais públicos)
- Empresa Mista (capitais públicos/privados)
- Órgão da Administração Pública Central / e Regional (escolas/tribunais/Ministérios/Universidades)
- Órgão da Administração Pública Local (Câmaras Municipais/Juntas de Freguesia)
- Instituto público
- Instituição Particular de Solidariedade Social
- Cooperativa
- Associação de desenvolvimento
- Fundação
- Outro tipo
- Qual? _____

58 - LOCALIZAÇÃO DA ENTIDADE EMPREGADORA (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO): Distrito: _____

59 - QUAL É A SUA PROFISSÃO ACTUAL? (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO) (INDIQUE COM O MÁXIMO DE PROMENOR)

60 - DESCREVA EM PROMENOR AS SUAS TAREFAS: (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

61 - COMO É EXERCIDA ESSA PROFISSÃO? (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO)

A tempo inteiro A tempo Parcial

62 - QUAL É SUA SITUAÇÃO PERANTE O TRABALHO? (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO)

Por conta própria com empregados
Por conta própria sem empregados
Trabalhador independente
Por conta de outrém (assalariado)
Trabalhador familiar não remunerado
Outra situação Qual? _____

63 - TIPO DE VÍNCULO COM A ENTIDADE EMPREGADORA (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

Contratado a termo certo
Trabalhador independente
Funcionário efectivo
Sem contrato
Outra situação. Qual? _____

64 - JÁ PROGREDIU NO ACTUAL EMPREGO AO NÍVEL DE FUNÇÕES/TAREFAS DESEMPENHADAS? (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO):

Sim Não

65 - QUAL É O SEU RENDIMENTO MENSAL LÍQUIDO? (OU ÚLTIMO EMPREGO CASO ESTEJA DESEMPREGADO)

Até 400 Euros
Entre 401- 600 Euros
Entre 601 - 800 Euros
Entre 801 - 1500 Euros
Entre 1501 e 2500 Euros
Mais de 2500 Euros

66 - APÓS A OBTENÇÃO DO DIPLOMA QUANTOS EMPREGOS REGULARES EXERCEU?
(**CONTABILIZAR EMPREGO DETIDO DURANTE O CURSO**)

Um Dois Três Quatro Cinco ou mais

67 - INDIQUE COM A MAIOR ESPECIFICIDADE POSSÍVEL OS PERIODOS DE EMPREGO:

| | MÊS/ANO | MÊS/ANO | PROFISSÃO |
|------------------|---------|-----------|-----------|
| 1ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ | _____ |
| 2ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ | _____ |
| 3ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ | _____ |
| 4ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ | _____ |
| 5ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ | _____ |

68 - QUANTAS VEZES ESTEVE DESEMPREGADO APÓS A OBTENÇÃO DO DIPLOMA?

Nenhuma → **passar à perg. 71**
Uma vez
Duas vezes
Três vezes
Quatro vezes
Cinco vezes ou mais

68.1 - INDIQUE COM A MAIOR ESPECIFICIDADE POSSÍVEL OS PERIODOS DE DESEMPREGO:

| | MÊS/ANO | MÊS/ANO |
|------------------|---------|-----------|
| 1ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ |
| 2ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ |
| 3ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ |
| 4ª SITUAÇÃO : DE | ___/___ | A ___/___ |

69 - DE QUE FORMA DEIXOU O SEU ÚLTIMO EMPREGO?

Cessação de contrato a termo certo
Despedimento colectivo
Despedimento individual por iniciativa da entidade empregadora
Despedimento individual por iniciativa própria
Falência da Empresa
Rescisão contratual por mútuo acordo
Cessação do contrato de prestação de serviç os
Doenç 
Outra Situação Qual? _____

70 - USUFRIU/UI DE SUBSÍDIO DE DESEMPREGO EM ALGUMA DESTA(S) SITUAÇÃO(ÕES)?

Sim Não

70.1 - SE SIM, DURANTE QUANTO TEMPO TEVE/TEM DIREITO AO MESMO? _____ MESES

70.2 - QUAL O VALOR QUE O MESMO REPRESENTOU/A?

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Até 400 Euros | <input type="checkbox"/> |
| Entre 401- 600 Euros | <input type="checkbox"/> |
| Entre 601 - 800 Euros | <input type="checkbox"/> |
| Entre 801 - 1500 Euros | <input type="checkbox"/> |
| Entre 1501 e 2500 Euros | <input type="checkbox"/> |
| Mais de 2500 Euros | <input type="checkbox"/> |

V - SATISFAÇÃO FACE AO TRABALHO - (ACTUAL OU O ÚLTIMO EXERCIDO)

71 - EM TERMOS GLOBAIS, QUAL O GRAU DE SATISFAÇÃO FACE AO ACTUAL/ÚLTIMO EMPREGO EXERCIDO EM TERMOS DE: (1 - Muito satisfeito 2 - Razoavelmente satisfeito 3 - Nem satisfeito nem insatisfeito 4 Razoavelmente insatisfeito 5 - Muito insatisfeito)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Recursos e condições de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Salário | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Horário de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tipo de contrato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Localização da entidade empregadora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Funções exercidas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tarefas realizadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Posição hierárquica ocupada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Responsabilidade detida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Grau de autonomia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilidade de inovar/criar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aproveitamento das capacidades profissionais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aproveitamento das capacidades pessoais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilidade de evolução na carreira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Reconhecimento no trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ambiente de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nível tecnológico da empresa/organismo empregador | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Futuro da Empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formação profissional recebida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aproveitamento das Qualificações detidas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

72 - QUAIS AS COMPETÊNCIAS MAIS VALORIZADAS NO EXERCÍCIO DO ACTUAL/ÚLTIMO EMPREGO? (INDIQUE ATÉ 3 OPÇÕES POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA)

| | |
|---|--------------|
| Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação | ___ n° ordem |
| Domínio de Línguas Estrangeiras | ___ n° ordem |
| Capacidade de trabalhar em grupo/equipa | ___ n° ordem |
| Autonomia | ___ n° ordem |
| Adaptação à mudança | ___ n° ordem |
| Capacidade de Inovação | ___ n° ordem |
| Capacidade de planeamento/organização | ___ n° ordem |
| Capacidade de iniciativa/crítica | ___ n° ordem |
| Capacidade de negociação | ___ n° ordem |
| Capacidade de tomada de decisões | ___ n° ordem |

Capacidades técnicas específicas
Capacidades de Comunicação
Outra Qual? _____

___ nº ordem
___ nº ordem
___ nº ordem

73 - TEVE FORMAÇÃO NO TRABALHO PARA O DESEMPENHO DA ACTUAL/ÚLTIMA FUNÇÃO EXERCIDA?

Sim Não

73.1 - SE SIM, DESCREVA AS MAIS RELEVANTES:

| | DESIGNAÇÃO DO CURSO | INSTITUIÇÃO FORMADORA |
|----|---------------------|-----------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |

73.2 - COMO SE POSICIONA FACE À FORMAÇÃO RECEBIDA EM TERMOS DE QUALIDADE E APLICABILIDADE NO TRABALHO NO ACTUAL OU ÚLTIMO EMPREGO EXERCIDO?

Muito satisfeito
Razoavelmente satisfeito
Nem satisfeito nem insatisfeito
Razoavelmente insatisfeito
Muito insatisfeito

74 - PENSA QUE O DIPLOMA FOI UM FACTOR CENTRAL PARA OCUPAR A ACTUAL/ÚLTIMA PROFISSÃO?

Sim Não

75 - FACE À FORMAÇÃO DETIDA, QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES SENTIDAS AO NÍVEL DO EXERCÍCIO EFECTIVO DO ACTUAL/ÚLTIMO EMPREGO?

76 - FACE À SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL ENCONTRA-SE:

Muito satisfeito
Razoavelmente satisfeito
Nem satisfeito nem insatisfeito
Razoavelmente insatisfeito
Muito insatisfeito

76.1 - QUAIS DAS SEGUINTE ASPECTOS CONSIDERA MAIS IMPORTANTES AO NÍVEL DO EXERCÍCIO DO ACTUAL/ÚLTIMO TRABALHO?

(INDIQUE ATÉ 3 OPÇÕES POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA)

Capacidade relacional e de integração cultural no trabalho
Compreensão, Domínio e utilização de línguas estrangeiras
a nível laboral

___ nº ordem
___ nº ordem

- Nível de procura de informação e disponibilidade para o emprego _____ n° ordem
 Disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento/formação _____ n° ordem
 Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho _____ n° ordem
 Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho _____ n° ordem
 Domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico-conceptual específica na execução do trabalho _____ n° ordem
 Disponibilidade para especialização na área científica _____ n° ordem
 Reconhecimento e Valorização do Estatuto Académico a nível laboral _____ n° ordem
 Outra Qual ? _____ n° ordem

77 - QUAL O NÍVEL DE COMPATIBILIDADE ENTRE A FORMAÇÃO DETIDA E AS FUNÇÕES QUE ACTUALMENTE EXERCE/EU NO ÚLTIMO EMPREGO?

(1 REPRESENTA O VALOR MÍNIMO E O 5 O VALOR MÁXIMO)

MÍNIMO MÁXIMO
 1 2 3 4 5

Justifique? _____

78 - NA SUA OPINIÃO QUAL O NÍVEL DE HABILITAÇÕES MÍNIMAS PARA O DESEMPENHO DAS FUNÇÕES QUE ACTUALMENTE EXERCE/EU NO ÚLTIMO EMPREGO?

- Escolaridade mínima (9º ano de escolaridade)
 Ensino secundário (12º ano)
 Curso profissional (equivalência ao 12º ano)
 Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação/Mestrado
 Doutoramento

79 - QUAL O NÍVEL DE APROVEITAMENTO DA ACTUAL/ÚLTIMA ENTIDADE EMPREGADORA DAS SUAS QUALIFICAÇÕES ACADÉMICAS? (1 REPRESENTA O VALOR MÍNIMO E O 5 O VALOR MÁXIMO)

MÍNIMO MÁXIMO
 1 2 3 4 5

JUSTIFIQUE? _____

80 - CONSIDERA, QUE AO NÍVEL DO EXERCÍCIO DO ACTUAL/ÚLTIMO TRABALHO, EXISTEM DIFERENÇAÇÕES ENTRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO E O ENSINO POLITÉCNICO?

Sim Não

80.1 - SE SIM, QUAIS AS MAIS IMPORTANTES?

81 - QUAL O ASPECTO QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE COMO MEIO DE APRENDIZAGEM/INTEGRAÇÃO NO ACTUAL/ÚLTIMO TRABALHO?

- Experiência profissional
- Posse de um Diploma Académico
- Formação no trabalho
- Disponibilidade e motivação
- Dedicação e trabalho
- Trabalho em grupo/rede
- Outra
- Qual? _____

82 - PROCURA ACTIVAMENTE EMPREGO?

- Sim
- Não → **PASSAR À PERG. 83**

82.1 - PORQUE É QUE PROCURA ACTIVAMENTE EMPREGO?

- Porque me encontro desempregado
- Por incerteza/receio de perder emprego actual
- Para encontrar emprego que corresponda à formação obtida
- Para encontrar um emprego melhor remunerado
- Para encontrar um emprego mais perto do domicílio
- Para encontrar um emprego com melhores condições de trabalho
- Para encontrar emprego numa outra região
- Para encontrar um emprego que permita estabilidade profissional
- Para trabalhar mais (obter 2ª activ. profissional/emprego de longa duração)
- Para encontrar emprego que permita um projecto de carreira
- Exigências de formação do actual emprego
- Outra Qual? _____

VI - EXPECTATIVAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS

83 - QUAIS OS ASPECTOS QUE NA SUA OPINIÃO UM EMPREGO DEVE POSSUIR PARA POTENCIAR CARREIRAS? (*Indique até 3 opções por ordem de importância*)

- Boas condições de remuneração _____ n° ordem
- Compatibilidade com formação académica _____ n° ordem
- Possibilidade de ocupar um cargo com formação qualificante _____ n° ordem
- Autonomia funcional _____ n° ordem
- Responsabilidade _____ n° ordem
- Possibilidade de exercer várias funções _____ n° ordem
- Possibilidade de exercício de trabalho em grupo _____ n° ordem
- Emprego na área de formação académica _____ n° ordem
- Inovador _____ n° ordem
- Possuir dimensão internacional _____ n° ordem
- Estável (contrato efectivo) _____ n° ordem
- Diversidade de tarefas _____ n° ordem
- Possibilidade de ascensão na categoria profissional _____ n° ordem
- Possibilidade de criar/inovar _____ n° ordem
- Reconhecimento profissional _____ n° ordem
- Outro Qual? _____ n° ordem

84 - PERTENCE A ALGUMA ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL/SINDICATO?

Sim Não

84.1 - SE SIM, QUAL(AIS)? _____

85 - APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO PROCUROU AUTONOMAMENTE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO?

Sim Não

85.1 - SE SIM DESCREVA AS MAIS RELEVANTES:

| | DESIGNAÇÃO DO CURSO | INSTITUIÇÃO FORMADORA |
|----|---------------------|-----------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |

85.2 - MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO:

- Colmatar insuficiências da formação inicial
- Formação exigida pela entidade patronal
- Obter certificação do diploma (ordens profissionais)
- Aprofundar conhecimentos (especialização)
- Diversificar ramos do conhecimento
- Adquirir competências práticas
- Fazer face às exigências/procura do mercado de trabalho
- Melhorar a minha situação profissional actual
- Alargar as oportunidade de emprego
- Possibilitar o acesso a uma carreira
- Realização Pessoal
- Outra situação Qual ? _____

86 - PARA CONSOLIDAR/ESTABILIZAR A SUA CARREIRA PROFISSIONAL ESTARIA DISPOSTO A:

| | Disposto | Não Disposto |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Submeter os meus ideais profissionais aos da empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ganhar acima da média em função do meu mérito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Disponibilizar-me totalmente para a empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ter um horário de trabalho flexível | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aceitar a cultura de empresa mesmo contra interesses pessoais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fazer fêrias em função das necessidades da empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Executar qualquer tipo de actividade se a empresa assim o exigir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mudar de emprego (na área de formação académica) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mudar de emprego (fora da área de formação académica) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mudar de área de residência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Flexibilidade contratual (por objectivos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trabalhar no estrangeiro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

87 - PENSA DAR CONTINUIDADE À SUA FORMAÇÃO ACADÉMICA?

Sim Não Não sei/sem opinião

87.1 - SE SIM, EM QUE ÁREAS SE ENCONTRA INTERESSADO EM FREQUENTAR (INDIQUE NO MÁXIMO 2 ÁREAS)?

| | ÁREA - DESIGNAÇÃO DO CURSO | INSTITUIÇÃO FORMADORA |
|----|----------------------------|-----------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |

88 - CONSIDERA QUE A POSSE DE UM DIPLOMA DE LICENCIATURA INTERFERIU NO SEU CASO:

| | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| No aumento da possibilidade de encontrar/mudar emprego | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilidades de progressão na carreira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilidade de estabilidade profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| De forma positiva no salário e mais proveitos materiais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acesso a uma profissão coerente com a formação obtida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No aumento do estatuto social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No aumento do estatuto profissional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Possibilidades de melhorar o nível de vida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

89 - CONSIDERA EXISTIREM DIFERENCIAÇÕES ESTATUTÁRIAS ENTRE OS DIPLOMADOS DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E O ENSINO POLITÉCNICO, AO NÍVEL DO MERCADO DE TRABALHO?

Sim Não

89.1- SE SIM, QUAIS SÃO PARA SI AS MAIS IMPORTANTES?

90 - NA SUA OPINIÃO O MERCADO DE TRABALHO NA SUA ÁREA DE FORMAÇÃO:

| | Na Região | Em termos Nacionais |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vai ampliar-se | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vai estagnar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vai restringir-se | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

91 - ONDE GOSTARIA DE EXERCER NO FUTURO A SUA ACTIVIDADE PROFISSIONAL?

Profissão: _____

Tipo de Actividades/Tarefas: _____

Área Científica: _____

Organização: _____

Zona Geográfica: _____

92 - OUTROS COMENTÁRIOS QUE PENSE SEREM PERTINENTES E QUE NA SUA OPINIÃO NÃO FORAM CONTEMPLADOS NESTE INQUÉRITO:

E-MAIL : _____@_____ (MAIÚSCULAS)

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO

Quadro 1 - Tipologia de competências

| Conceitos | <i>Dimensões</i> | Indicadores | Observações | Objectivos |
|-----------------------------------|------------------------------------|---|--|--|
| Competências Transversais | <i>Relacionais</i> | Capacidade relacional e de integração cultural no trabalho | 1-Capacidade relacional e de integração no ambiente de trabalho | Verificar dificuldades de integração no trabalho a nível relacional e cultural |
| | <i>Comunicacionais</i> | Compreensão, Domínio e utilização de línguas estrangeiras a nível laboral | Recursos linguísticos e valorização dos mesmos no trabalho | Exigências linguísticas na execução do trabalho |
| | <i>Prospectivas</i> | Nível de procura de informação e disponibilidade para o emprego | Postura activa na procura de informação e disponibilidade para o mercado de trabalho | Abertura e procura de emprego |
| | <i>Formativas</i> | Disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento e formação | Procura e disponibilidade para o conhecimento/informação na área | Se demonstra ser interventivo em termos formativos |
| Competências Específicas | <i>Técnicas</i> | Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho | 1-Coerência formação - emprego 2-Aplicabilidade do diploma no trabalho | Overeducation Employment Match level |
| | <i>Executórias</i> | Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho | Adaptação às exigências e capacidade de iniciativa | Flexibilidade/adaptabilidade das qualificações e postura de iniciativa |
| | <i>Linguísticas específicas</i> | Domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico - conceptual específica na execução do trabalho | Linguagem técnico - conceptual | Preparação para o trabalho e reconhecimento científico a nível laboral |
| Identities/ Representações | <i>Científico - Institucionais</i> | Disponibilidade de Especialização na área científica e na instituição formadora | Identidade e reconhecimento com curso e instituição formadora | Identificação com o curso/instituição |
| | <i>Estatutárias</i> | Reconhecimento e Valorização do Estatuto Académico a nível laboral | Desvalorização dos graus académicos/aumento da concorrência no trabalho | Opinião sobre o grau académico de licenciado |
| | <i>Profissionais</i> | Possibilidade de projecto de carreira na actual profissão | Se o actual emprego tem perspectivas de carreira | Possibilidades de evolução na carreira |

Legenda: Q. 76.1 - Quais das seguintes aspectos considera mais importantes ao nível do exercício do actual/último trabalho? (Indique até 3 opções por ordem de importância).

Quadro 2 - Conceitos, dimensões e indicadores (INQUÉRITO I e II)

| <i>Hipóteses Teóricas</i> | <i>Conceitos</i> | <i>Dimensões</i> | <i>Componentes</i> | <i>Indicadores</i> |
|---------------------------------------|--|---|--|---|
| <p>1ª Hipótese</p> <p>2ª Hipótese</p> | <p>1-Transição para o Trabalho</p> <p>ROSE (1984) (1987) (1998)</p> | <p>1.1-<i>Caracterização da transição</i></p> <p>1.2-Organização da Transição</p> <p>1.3-Tipos de Transição</p> | <p>1.1.1-Duração</p> <p>1.1.2-Formas de acesso ao trabalho</p> <p>1.1.3-<i>Caracterização do 1º emprego</i></p> <p>1.1.4-Entidades empregadoras</p> <p>1.2.1-<i>Antecipação da transição</i></p> <p>1.3.1-Rápidas Transitórias Contínuas</p> | <p>-Início da actividade profissional; Situação na profissão; Tempo entre saída e 1º emprego; principais dificuldades vividas no acesso</p> <p>-Modos de acesso ao emprego; Instituições de apoio utilizadas no processo; Pertinência dos estágios; Meios institucionais utilizados na procura de emprego</p> <p>-Situação perante o trabalho; Profissão; Situação profissional antes, durante e após o curso; Tipo de trabalho (conta de outrem/própria); Relação tipo de formação obtida e emprego exercido; Mobilidade geográfica inerente ao processo;</p> <p>- Características das entidades empregadora (ramo de actividade, dimensão, nº de empregados, tipo de capital) a nível do 1º emprego.</p> <p>- Situação profissional durante o curso; Caracterização da situação profissional durante o curso; Iniciativas de obtenção do 1º emprego; Procura de informações sobre a criação de emprego e empresas; Opinião sobre o que é mais pertinente para aceder ao 1º emprego; Qualidades principais no acesso ao Mercado de Trabalho; pertença a associações da área.</p> <p>- Duração da transição ao trabalho</p> |
| <p>3ª Hipótese</p> | <p>2-Trajectórias Profissionais Iniciais</p> <p>PAUL (1992) POTTIER (1992)</p> | <p>2.1- <i>Formativas</i></p> <p>2.2- <i>Profissionais</i></p> | <p>2.1.1-Formação Inicial</p> <p>2.1.2-Socialização profissional</p> <p>2.1.3-Auto-formação</p> <p>2.2.1-Mobilidade</p> | <p>- Curso; Razões, influências e motivações na escolha da formação e da Instituição formativa; Nº de opção; Nota final; Ano de início e do final da formação, 1ª opção de candidatura; Estágios curriculares; Duração dos estágios, remunerado ou não; Oportunidade de emprego; Funções e importância do estágio curricular, Média; razões de sucesso/insucesso</p> <p>- Tipo de acções de formação profissional recebida durante o processo de trabalho; (requalificação de qualificações e saberes; experiência profissional).</p> <p>- Continuação da formação académica; Razões da procura; Áreas privilegiadas de procura</p> <p>Necessidades de formação futura; Procura de formação; Tipo de formação; Razões da procura.</p> |

| | | | | |
|-----------------------|---|---|--|---|
| | | 2.3- <i>Pessoais/individuais</i> | Profissional 2.2.2-História profissional 2.3.1- <i>Caracterização sociogeográfica</i> | - Número de empregos, evolução entre 1º e último emprego ao nível de tipos de contratos, remunerações, horários de trabalho; nível de hierarquia, função e coerência entre Formação /Emprego - Evolução profissional (estatuto, contratos, remuneração, responsabilidades, tipo de conhecimentos adquiridos); Opiniões sobre remuneração, horários, contratos. Estudos de caso - Sexo; Idade; Naturalidade, Estado Civil, Residência à data do ingresso, Habilitações, Grau de habilitação, Situação perante o trabalho e profissão dos pais e cônjuge |
| 2ª <i>Hipótese</i> | 3-Mercado de Trabalho | 3.1- <i>Organização dos mercados</i> 3.2- <i>Características dos Mercados</i> 3.3- <i>Tipos de Mercados</i> | 3.1.1-Sistemas de apoio ao emprego 3.1.2-Processos de Recrutamento e selecção 3.2.1- Nacionais/Regionais/ Locais 3.3.1- Internos/Profissionais /Externos | - Políticas institucionais de apoio ao emprego - Formas de recrutamento, selecção e integração profissional; Qualificações e competências valorizadas no exercício do trabalho; Competências pretendidas e obtidas; Estudos de caso - Caracterização geográfica das entidades empregadoras - Caracterização da entidade empregadora e posição face ao mercado local e nacional. |
| 3ª <i>Hipótese</i> | 4-Identities DUBAR (1996) 5 -Integração Profissional PAUGAM (2000) | 4.1- <i>Profissionais</i> | - Profissão exercida - Estatuto profissional | -Relação formação/emprego, Imagem da profissão, Traços identitários da profissão; Variáveis sobre a profissão - Opinião sobre a profissão e organização empregadora; Consciência do estatuto face à origem social; Opinião sobre áreas próximas; pertença a associações da área |
| 4ª <i>Hipótese</i> | 6- Representações e Expectativas GIDDENS (1984) | 5.1- <i>Formação</i> 5.2 - <i>Emprego</i> | 5.1.1 -Qualidade da formação 5.1.2-Acesso e preparação para o trabalho 5.1.3-Face ao Ensino | - Imagem inicial e final da formação; Avaliação curricular antes e após a inserção profissional; Razões do sucesso; Avaliação do curso (currículos, estrutura, avaliação), alteração dos cursos; Avaliação da Instituição (classe docente, condições de trabalho, apoio à inserção profissional) - Existência de estágio curricular integrado; Caracterização do estágio ao nível da duração e área de influência e papel do mesmo no acesso ao emprego Avaliação do curso ao nível da preparação para a vida activa - Opinião face ao diploma e a sua |

| | | | | |
|--|------------------|-------------------------|---|--|
| | | | <p>Superior</p> <p>5.1.4-Formação obtida</p> <p>5.1.5-Continuidade da formação</p> <p>5.2.1-1º emprego</p> <p>5.2.2-Futuro profissional</p> | <p>importância actual no acesso ao trabalho; Discrepâncias E.S. Universitário e Politécnico</p> <p>- Motivação de ingresso; Sabia o pretendido aquando da entrada; Opinião sobre áreas próximas; razões da escolha; voltaria a frequentar a formação; Opinião sobre áreas próximas</p> <p>- Intenção de dar continuidade à formação académica; Razões de continuidade da formação;</p> <p>- Percepção dos mecanismos de acesso e dificuldades de transição ao trabalho, Imagem do conceito de trabalho; Opinião sobre a taxa de desemprego e sobre o Mercado de Trabalho; Qualidades mais valorizadas a nível do mercado de trabalho</p> <p>- Perspectivas e opinião face ao emprego e profissão, dificuldades futuras; Onde gostaria de exercer/em que área e tipo de organização; Funções e cargos que gostaria de exercer; Principais problemas futuros. (antes e Após o curso)</p> |
| | 6 -Perfis | <i>6.1 - Formativos</i> | - Instituição Formadora | - Caracterização da formação (disciplinas/estrutura), qualificações, competências e perfis profissionais pretendidos por parte dos responsáveis, ligação com o mercado de trabalho. |

ÍNDICE DE QUADROS DO ANEXO III (%)

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Habilitações e situação ocupacional dos progenitores por curso | 335 |
| Quadro 2 - Situação perante o trabalho por curso | 335 |
| Quadro 3 - Situação no último ano segundo a caracterização pessoal | 336 |
| Quadro 4 - Profissão no último ano de formação por curso | 336 |
| Quadro 5 - Rendimento mensal segundo faixa etária | 336 |
| Quadro 6 - Caracterização da entidade empregadora por curso | 337 |
| Quadro 7 - Expectativas profissionais dos trabalhadores-estudantes | 337 |
| Quadro 8 - Opções de entrada por curso | 338 |
| Quadro 9 - Quais as razões subjacentes à escolha da formação académica por curso | 339 |
| Quadro 10 - Razões do sucesso escolar segundo formação | 339 |
| Quadro 11 - Média final esperada e ano de entrada no ensino superior por curso | 340 |
| Quadro 12 - Disponibilidade para voltar a frequentar instituição segundo curso | 340 |
| Quadro 13 - Avaliação Institucional segundo formação | 341 |
| Quadro 14 - Caracterização dos estágios por curso | 342 |
| Quadro 15 - Iniciativas institucionais de apoio à transição para o trabalho segundo curso | 343 |
| Quadro 16 - Situação no último ano segundo preocupação face a emprego futuro | 343 |
| Quadro 17 - Iniciativas de acesso ao emprego por curso | 343 |
| Quadro 18 - Pertença associativa segundo formação | 344 |
| Quadro 18 A - Expectativas formativas por curso | 344 |
| Quadro 19 - Diferenciação entre universidade e politécnicos por curso | 344 |
| Quadro 20 - Expectativas profissionais por curso | 344 |
| Quadro 21 - Expectativas de empregabilidade por curso | 345 |
| Quadro 22 - Caracterização sociogeográfica por curso | 345 |
| Quadro 23 - Duração da licenciatura por curso | 345 |
| Quadro 24 - Caracterização pessoal segundo situação no último ano da formação | 346 |
| Quadro 25 - Procura de formação profissional no acesso ao primeiro emprego por curso | 347 |
| Quadro 26 - Procura de formação profissional segundo acesso ao 1º emprego | 347 |
| Quadro 26 A - Procura de formação profissional segundo tempo de acesso ao 1º emprego | 348 |
| Quadro 27 - Iniciativas referidas segundo tempo de acesso | 348 |
| Quadro 28 - Dificuldades no exercício do primeiro emprego regular por curso | 349 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 29 - Actividades esporádicas segundo área | 349 |
| Quadro 30 - Tempo de acesso ao 1º emprego segundo idade | 349 |
| Quadro 30 A - Tempo de acesso ao 1º emprego por curso | 350 |
| Quadro 31 - Acesso ao 1º emprego por curso | 350 |
| Quadro 32 - Profissão segundo sexo | 350 |
| Quadro 33 - Rendimento no primeiro emprego segundo género | 350 |
| Quadro 34 - Dificuldades no exercício laboral segundo o tempo de permanência no 1º emprego | 351 |
| Quadro 35 - Caracterização sociogeográfica e profissional dos trabalhadores-estudantes | 351 |
| Quadro 36 - Caracterização da entidade empregadora dos trabalhadores-estudantes por curso | 352 |
| Quadro 37 - Caracterização da entidade empregadora dos trabalhadores-estudantes e formação no trabalho no último ano por curso | 353 |
| Quadro 38 - Contrato e rendimento dos trabalhadores-estudantes no último ano segundo a idade e sexo | 353 |
| Quadro 39 - Rendimento dos trabalhadores-estudantes segundo a idade | 353 |
| Quadro 40 - Vínculo e rendimento segundo dimensão da entidade empregadora | 354 |
| Quadro 41 - Evolução profissional dos trabalhadores-estudantes que mantiveram emprego mas alteraram situação profissional | 354 |
| Quadro 42 - Evolução profissional dos trabalhadores-estudantes que actualmente possuem novo emprego | 355 |
| Quadro 43 - Caracterização profissional dos diplomados que alteraram situação laboral detida por curso | 355 |
| Quadro 44 - Procura de emprego por curso | 356 |
| Quadro 45 - Formação no trabalho por curso | 357 |
| Quadro 46 - Número de empregos por curso | 357 |
| Quadro 47 - Meio de aprendizagem/integração no exercício do trabalho por curso | 357 |
| Quadro 48 - Pertença sindical por curso | 358 |
| Quadro 49 - Diferenças entre P/U a nível do mercado de trabalho | 358 |
| Quadro 50 - Aspectos que potenciam carreiras por curso (1 máximo a 3 mínimo por ordem de importância) | 359 |
| Quadro 51 - Expectativas formativas por curso | 360 |
| Quadro 52 - Procura autónoma de formação por curso | 360 |
| Quadro 53 - Evolução da pretensão futura dos finalistas e diplomados sobre vida profissional por curso | 361 |
| Quadro 54 - Expectativas de empregabilidade por curso | 362 |

Anexo III - QUADROS SUPORTE DA ANÁLISE EMPÍRICA

Quadro 1 - Habilitações e situação ocupacional dos progenitores por curso (%)

| Habilitações - Pai | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Não sabe ler nem escrever | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 13,3 | 9,1 | 0 | 6,2 | 2 |
| Sabe ler e escrever | 2,1 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 5 | 0 | 18,2 | 0 | 12,5 | 4,1 |
| Ensino Básico Primário | 68,1 | 58,5 | 36,4 | 50 | 57,1 | 64,3 | 40 | 53,3 | 72,7 | 75 | 56,2 | 57 |
| Ensino Básico Preparatório (antigo 2º ano) | 6,4 | 22 | 18,2 | 9,1 | 14,3 | 14,3 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 6,2 | 10,7 |
| Ensino Básico 3º ciclo ou equivalente (antigo 5º ano) | 10,6 | 12,2 | 0 | 11,4 | 9,5 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 25 | 0 | 8,2 |
| Ensino Secundário ou equivalente | 2,1 | 7,3 | 18,2 | 20,5 | 9,5 | 0 | 25 | 6,7 | 0 | 0 | 12,5 | 10,2 |
| Antigo Ensino Médio e actual Superior Politécnico | 2,1 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Ensino Superior Universitário (Licenciado, Mestre ou Doutor) | 6,4 | 0 | 9,1 | 4,5 | 0 | 0 | 15 | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 4,5 |
| Outra Situação - Desconhecido | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| NR | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| Habilitações - Mãe | | | | | | | | | | | | |
| Não sabe ler nem escrever | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Sabe ler e escrever | 0 | 0 | 9,1 | 2,3 | 4,8 | 7,1 | 10 | 0 | 27,3 | 0 | 18,8 | 4,9 |
| Ensino Básico Primário | 55,3 | 61 | 45,5 | 47,7 | 52,4 | 21,4 | 30 | 60 | 54,5 | 75 | 56,2 | 50,8 |
| Ensino Básico Preparatório (antigo 2º ano) | 19,1 | 17,1 | 9,1 | 9,1 | 9,5 | 57,1 | 15 | 6,7 | 18,2 | 0 | 12,5 | 16 |
| Ensino Básico 3º ciclo ou equivalente (antigo 5º ano) | 12,8 | 17,1 | 9,1 | 11,4 | 19 | 7,1 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 11,1 |
| Ensino Secundário ou equivalente | 6,4 | 2,4 | 18,2 | 25 | 9,5 | 0 | 30 | 6,7 | 0 | 0 | 6,2 | 11,1 |
| Antigo Ensino Médio e actual Superior Politécnico | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 7,1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Ensino Superior Universitário | 4,3 | 2,4 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 25 | 0 | 3,3 |
| NR | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,8 |
| Condição perante o trabalho - Pai | | | | | | | | | | | | |
| Exerce uma profissão | 61,7 | 80,5 | 72,7 | 68,2 | 76,2 | 85,7 | 75 | 66,7 | 90,9 | 75 | 37,5 | 70,5 |
| Ocupa-se das tarefas do lar | | 2,4 | | | 4,8 | | | | | | | 0,8 |
| Desempregado | | 4,9 | | 4,5 | | 7,1 | | | | | 6,2 | 2,5 |
| Reformado(a) | 25,5 | 12,2 | 18,2 | 22,7 | 14,3 | 7,1 | 20 | 33,3 | 9,1 | 25 | 37,5 | 20,5 |
| Outra situação | 8,5 | | 9,1 | 4,5 | 4,8 | | 5 | | | | 18,7 | 4,9 |
| Não responde | 4,3 | | | | | | | | | | | 0,8 |
| Condição perante o trabalho - Mãe | | | | | | | | | | | | |
| Exerce uma profissão | 42,6 | 43,9 | 45,5 | 43,2 | 33,3 | 71,4 | 45 | 40 | 27,3 | 50 | 31,2 | 42,6 |
| Ocupa-se das tarefas do lar | 36,2 | 36,6 | 36,4 | 43,2 | 47,6 | 21,4 | 45 | 53,3 | 72,7 | 25 | 37,5 | 41 |
| Desempregado | 2,1 | 12,2 | 9,1 | 4,5 | 9,5 | 7,1 | | | | 25 | 6,2 | 5,7 |
| Estudante | | | | 2,3 | | | | | | | | 0,4 |
| Reformado(a) | 12,8 | 7,3 | 9,1 | 6,8 | 4,8 | | 10 | 6,7 | | | 25 | 8,6 |
| Outra situação | 4,2 | | | | 4,8 | | | | | | | 1,2 |
| Não responde | 2,1 | | | | | | | | | | | 0,4 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 2 - Situação perante o trabalho por curso (%)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Estudo a tempo inteiro | 70,2 | 95,1 | 90,9 | 72,7 | 95,2 | 85,7 | 60 | 86,7 | 72,7 | 25 | 18,8 | 75 |
| Estudo e executo trabalhos ocasionais | 6,4 | 2,4 | 9,1 | 15,9 | 4,8 | 7,1 | 20 | 6,7 | 9,1 | | 12,5 | 9 |
| Tenho uma actividade profissional | 23,4 | 2,4 | | 11,4 | | 7,1 | 20 | 6,7 | 18,2 | 75 | 68,8 | 16 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 3 - Situação no último ano segundo a caracterização pessoal (%)

| Sexo | Estudava a tempo inteiro | Estudava e executava trabalhos ocasionais | Exercia uma actividade profissional regular | Total |
|--------------------------|--------------------------|---|---|------------|
| Masculino | 71,3 | 10,6 | 18,1 | 100 |
| Feminino | 77,3 | 8 | 14,7 | 100 |
| Idade | | | | |
| 21-24 anos | 85,6 | 7,8 | 6,5 | 100 |
| 25-28 anos | 71,9 | 15,6 | 12,5 | 100 |
| 29-32 anos | 35,7 | 0 | 64,3 | 100 |
| 33-36 anos | 0 | 0 | 100 | 100 |
| 36-38 anos | 0 | 0 | 100 | 100 |
| + de 40 anos | 0 | 0 | 100 | 100 |
| Estado civil | | | | |
| Solteiro | 79,6 | 9,8 | 10,7 | 100 |
| Casado | 23,5 | 0 | 76,5 | 100 |
| Divorciado ou Separado | 0 | 0 | 100 | 100 |
| Viúvo | 0 | 0 | 100 | 100 |
| Origem geográfica | | | | |
| Viseu | 73,9 | 7,5 | 18,6 | 100 |
| Aveiro | 80 | 13,3 | 6,7 | 100 |
| Guarda | 75 | 8,3 | 16,7 | 100 |
| Coimbra | 50 | 16,7 | 33,3 | 100 |
| Porto | 66,7 | 22,2 | 11,1 | 100 |
| Braga | 100 | 0 | 0 | 100 |
| <i>N</i> | <i>183</i> | <i>22</i> | <i>39</i> | <i>244</i> |

Quadro 4 - Profissão no último ano de formação por curso (%)

| Profissão | CS | GE | T | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-------------------------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Orçamentista | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Servente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 2,6 |
| Empregado de mesa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 2,6 |
| Fiscal de Obra | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Não responde | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Projectista | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Eng. Técnico | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 5,1 |
| Programador informático | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,1 |
| Técnico de organização de postos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 2,6 |
| Preparador de automóveis | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 2,6 |
| Bancário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 2,6 |
| Empregado de comércio | 0 | 100 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 7,7 |
| Carteiro | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Assistente Administrativo | 10 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27,3 | 12,8 |
| Professor | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Empregado de Agência de Publicidade | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Monitora | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Secretária | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Jornalista | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,1 |
| Militar | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,1 |
| Funcionário público | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 5,1 |
| Caixa | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Livreira | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,6 |
| Contabilista | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36,4 | 10,3 |
| Técnica Administrativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 2,6 |
| <i>N</i> | <i>11</i> | <i>1</i> | <i>5</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>11</i> | <i>40</i> |

Quadro 5 - Rendimento mensal segundo faixa etária

| Rendimento líquido mensal | 21-24 anos | 25-28 anos | 29-32 anos | 33-36 anos | 37- 40 anos | + de 40 anos | Não responde | Total |
|---------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|--------------|--------------|-----------|
| Até 400 Euros | 80 | 33,3 | 11,1 | 33,3 | | | | 32,5 |
| Entre 400- 600 Euros | 10 | | 55,6 | | 20 | | | 17,5 |
| Entre 600 - 800 Euros | 10 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | 40 | | 100 | 27,5 |
| Entre 800 - 1500 Euros | | 33,3 | | | 20 | 66,7 | | 15 |
| Mais de 1500 Euros | | | | 33,3 | 20 | 33,3 | | 7,5 |
| <i>N</i> | <i>10</i> | <i>9</i> | <i>9</i> | <i>3</i> | <i>5</i> | <i>3</i> | <i>1</i> | <i>40</i> |

Quadro 6 - Caracterização da entidade empregadora por curso (%)

| Acesso | CS | GE | T | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Centro de emprego | 9,1 | | | | | | | | 9,1 | 4,7 |
| Auto-proposta | 27,3 | | 20 | 50 | 50 | 50 | | 33,3 | | 23,3 |
| Conhecimentos pessoais | 9,1 | | 20 | 50 | 16,7 | 50 | 50 | 33,3 | 45,5 | 27,9 |
| Resposta a anúncios | 9,1 | 100 | 20 | | 33,3 | | | | 9,1 | 14 |
| Colocação de anúncios | 9,1 | | | | | | | | | 2,3 |
| Concurso oficial | 36,4 | | 20 | | | | | | 18,2 | 16,3 |
| Sequência de um estágio | | | | | | | | 33,3 | | 2,3 |
| Criação do próprio emprego | | | 20 | | | | | | 9,1 | 4,7 |
| Não responde | | | | | | | 50 | | 9,1 | 4,7 |
| Dimensões | | | | | | | | | | |
| 1 a 4 trabalhadores | 9,1 | | 20 | | 75 | | | | 18,2 | 17,5 |
| 5 a 9 trabalhadores | 18,2 | 100 | 20 | 100 | 25 | | | | 36,4 | 27,5 |
| 10 a 49 trabalhadores | 36,4 | | 20 | | | 100 | 50 | | 9,1 | 20 |
| 50 a 199 trabalhadores | | | | | | | 50 | | 9,1 | 5 |
| 200 a 500 trabalhadores | 9,1 | | 40 | | | | | 33,3 | 9,1 | 12,5 |
| Mais de 500 trabalhadores | 27,3 | | | | | | | 66,7 | 18,2 | 17,5 |
| Actividade económica | | | | | | | | | | |
| Agricultura, Silvicultura e Pescas | | | | | | | | 66,7 | | 5 |
| Indústrias Transformadoras | | | | | 25 | 100 | | | | 5 |
| Electricidade, Gás e Água | 9,1 | | | | 25 | | | | 9,1 | 7,5 |
| Construção e Obras Públicas | 27,3 | 100 | 20 | | | | | | 18,2 | 17,5 |
| Comércio por Grosso e a Retalho | | | | | | | 100 | | | 5 |
| Restauração | | | | | | | | 33,3 | 9,1 | 5 |
| Transportes e Armazenagens de produtos | 18,2 | | 20 | 50 | | | | | | 10 |
| Comunicações e informação | | | | 50 | 25 | | | | 9,1 | 7,5 |
| Banca e seguros | 18,2 | | | | | | | | 27,3 | 12,5 |
| Intermediários | 18,2 | | 40 | | | | | | 27,3 | 17,5 |
| Serviços públicos e privados | 9,1 | | 20 | | | | | | | 5 |
| Ensino | | | | | 25 | | | | | 2,5 |
| Não responde | | | | | | | | 66,7 | | 5 |
| <i>N</i> | <i>11</i> | <i>1</i> | <i>5</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>11</i> | <i>40</i> |

Quadro 7 - Expectativas profissionais dos trabalhadores-estudantes (%)

| Diploma ajudará a melhorar a sua situação profissional | CS | GE | T | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Sim | 81,8 | 100 | 80 | 100 | 100 | 50 | 100 | 66,7 | 54,5 | 77,8 |
| Não | 18,2 | | | | | 50 | | 33,3 | 36,4 | 17,8 |
| Não responde | | | 20 | | | | | | 9,1 | 4,4 |
| <i>N</i> | <i>11</i> | <i>1</i> | <i>5</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>11</i> | <i>40</i> |

Quadro 8 - Opções de entrada por curso (%)

| Entrou na primeira opção? | 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 | 20 | 90,9 | 75 | 18,8 | 32 |
| Não responde | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |
| Se não qual foi 1ª opção? - curso | | | | | | | | | | | | |
| Eng. Civil | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 33,3 | 33,3 | 50 | 33,3 | 0 | 11,2 |
| Eng. Mecânica | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Enfermagem | 0 | 25 | 12,5 | 0 | 54,5 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 12,5 |
| Eng. Química | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 3,8 |
| Não responde | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0% | 0 | 0 | 3,8 |
| Eng. Ambiente | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 33,3 | 10 | 0 | 0 | 3,8 |
| Matemática/C.N. | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Eng. Electrotécnica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 10 | 0 | 33,3 | 3,8 |
| Biologia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 1,2 |
| Radioterapia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 1,2 |
| Física | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Arquitectura | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Eng. Informática | 6,7 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 6,2 |
| Professor do 1º ciclo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 1,2 |
| Psicologia | 6,7 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Gestão de Empresas | 6,7 | 25 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 10 |
| Turismo | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Arquitectura paisagística | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Jornalismo | 20 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Turismo | 6,7 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,8 |
| Animação Sociocultural | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Comunicação Social | 6,7 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Contabilidade | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Relações Empresariais | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Comunicação Organizacional | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Sociologia | 6,7 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Relações Internacionais | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Psicologia | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Português/Francês | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Serviço Social | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Ciências da Comunicação | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Artes e Imagens | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| E. Física | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Comunicação e R.P. | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| <i>N</i> | 15 | 8 | 8 | 12 | 11 | 4 | 3 | 3 | 10 | 3 | 3 | 80 |
| Se não qual foi 1ª opção? - Instituição de ensino? | | | | | | | | | | | | |
| ESTV | 6,7 | 22,2 | 62,5 | 0 | 18,2 | 0 | 0 | 66,7 | 50 | 66,7 | 66,7 | 25,9 |
| IP Coimbra | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 3,7 |
| Não responde | 20 | 22,2 | 0 | 0 | 9,1 | 25 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 11,1 |
| Univ. Aveiro | 0 | 11,1 | 0 | 8,3 | 9,1 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 4,9 |
| ESSV | 0 | 11,1 | 12,5 | 0 | 18,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,9 |
| Não responde | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| IP Leiria | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| ESEV | 6,7 | 0 | 0 | 16,7 | 18,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 |
| UTAD | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 2,5 |
| IP Santarém | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Unv. Lisboa | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 10 | 0 | 0 | 3,7 |
| Univ. Coimbra | 26,7 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 50 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 11,1 |
| Univ. Minho | 13,3 | 11,1 | 0 | 8,3 | 0 | 25 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,4 |
| IP Guarda | 6,7 | 11,1 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 4,9 |
| Univ. Porto | 13,3 | 11,1 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,9 |
| EST de Peniche | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| IP Bragança | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Instituto Miguel Torga-Coimbra | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| <i>N</i> | 15 | 8 | 8 | 12 | 11 | 4 | 3 | 3 | 10 | 3 | 3 | 80 |

Quadro 9 - Quais as razões subjacentes à escolha da formação académica frequentada por curso (%)

| Razões de escolha do curso frequentado? | 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 |
| Aspiração 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 |
| <i>N</i> | <i>47</i> | <i>41</i> | <i>11</i> | <i>44</i> | <i>21</i> | <i>14</i> | <i>20</i> | <i>15</i> | <i>11</i> | <i>4</i> | <i>16</i> | <i>244</i> |

Quadro 10 - Razões do sucesso escolar segundo formação (%)

| | Ordem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|
| Aplicação diária e hábitos de leitura | 1ª | 48,7 | 43,3 | 33,3 | 46,9 | 40 | 14,3 | 40 | 63,6 | 60 | | 54,5 | 45,1 |
| | 2ª | 35,9 | 33,3 | 33,3 | 28,1 | 30 | 57,1 | 30 | 9,1 | | 66,7 | 18,2 | 30,5 |
| | 3ª | 15,4 | 23,3 | 33,3 | 25 | 30 | 28,6 | 30 | 27,3 | 40 | 33,3 | 27,3 | 24,4 |
| Capacidades inteligência/individuais | 1ª | 39,5 | 55,2 | 57,1 | 48,6 | 57,9 | 75 | 50 | 41,7 | 33,3 | 66,7 | 42,9 | 49,5 |
| | 2ª | 36,8 | 31 | 14,3 | 28,6 | 26,3 | 8,3 | 22,2 | 50 | 22,2 | 33,3 | 21,4 | 28,6 |
| | 3ª | 23,7 | 13,8 | 28,6 | 22,9 | 15,8 | 16,7 | 27,8 | 8,3 | 44,4 | | 35,7 | 21,9 |
| "Esquemas" dos alunos (cábulas/resumos, etc) | 1ª | 12,5 | 23,1 | | | 16,7 | | 12,5 | 33,3 | | 14 | 12,5 | 23,1 |
| | 2ª | 12,5 | 15,4 | | 28,6 | 33,3 | 50 | 50 | 33,3 | | 26 | 12,5 | 15,4 |
| | 3ª | 75 | 61,5 | 100 | 71,4 | 50 | 50 | 37,5 | 33,3 | 100 | 60 | 75 | 61,5 |
| Assiduidade e participação nas actividades escolares | 1ª | 27,8 | 24 | 50 | 29,4 | 45,5 | 28,6 | 38,5 | 22,2 | 33,3 | 50 | 27,8 | 24 |
| | 2ª | 27,8 | 56 | 50 | 32,4 | 36,4 | 14,3 | 53,8 | 66,7 | 33,3 | | 27,8 | 56 |
| | 3ª | 44,4 | 20 | | 38,2 | 18,2 | 57,1 | 7,7 | 11,1 | 33,3 | 50 | 44,4 | 20 |
| Pertença a um bom grupo de colegas | 1ª | | 11,8 | 28,6 | 10,5 | | 20 | 9,1 | 9,1 | 16,7 | 33,3 | 16,7 | 11 |
| | 2ª | 50 | 23,5 | 42,9 | 52,6 | 50 | 60 | 18,2 | 18,2 | 83,3 | 33,3 | 16,7 | 40,7 |
| | 3ª | 50 | 64,7 | 28,6 | 36,8 | 50 | 20 | 72,7 | 72,7 | | 33,3 | 66,7 | 48,3 |
| Favoritismo dos professores | 1ª | 100 | 33,3 | | | | | | | 21,4 | 50 | | 21,4 |
| | 2ª | | 33,3 | | | | | | | 14,3 | | 50 | 14,3 |
| | 3ª | | 33,3 | 100 | | 100 | 100 | | 100 | 64,3 | 50 | 50 | 64,3 |
| <i>N</i> | <i>N</i> | <i>47</i> | <i>41</i> | <i>11</i> | <i>44</i> | <i>21</i> | <i>14</i> | <i>20</i> | <i>15</i> | <i>11</i> | <i>4</i> | <i>16</i> | <i>244</i> |

Legenda - Escala: 1 a 3 por ordem de importância)

Quadro 11 - Média final esperada e ano de entrada no ensino superior por curso (%)

| Pensa terminar o curso com que média final? (valores) | C S | G E | G C P | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|------|-------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| 10 | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| 11 | 0 | 14,6 | 0 | 0 | 9,5 | 0 | 5 | 6,7 | 0 | 0 | 12,5 | 4,9 |
| 12 | 4,3 | 51,2 | 9,1 | 15,9 | 38,1 | 35,7 | 60 | 46,7 | 54,5 | 50 | 68,8 | 33,6 |
| 13 | 17 | 19,5 | 63,6 | 43,2 | 38,1 | 42,9 | 30 | 33,3 | 45,5 | 25 | 6,2 | 30,3 |
| 14 | 46,8 | 7,3 | 18,2 | 29,5 | 9,5 | 14,3 | 5 | 13,3 | 0 | 25 | 6,2 | 20,1 |
| 15 | 27,7 | 2,4 | 9,1 | 9,1 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,2 |
| 16 | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Não responde | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 1,2 |
| Ano de entrada no curso | | | | | | | | | | | | |
| 1994-1995 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| 1995-1996 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| 1997-1998 | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| 1998-1999 | 2,1 | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 10 | 13,3 | 9,1 | 50 | 18,8 | 6,1 |
| 1999-2000 | 2,1 | 2,4 | 0 | 0 | 19 | 7,1 | 35 | 6,7 | 0 | 25 | 12,5 | 7,4 |
| 2000-2001 | 8,5 | 22 | 9,1 | 18,2 | 47,6 | 28,6 | 25 | 26,7 | 72,7 | 0 | 43,8 | 24,6 |
| 2001-2002 | 10,6 | 31,7 | 72,7 | 34,1 | 33,3 | 50 | 25 | 40 | 18,2 | 25 | 18,8 | 29,5 |
| 2002-2003 | 72,3 | 19,5 | 9,1 | 38,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24,6 |
| 2003-2004 | 0 | 14,6 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,3 |
| Não responde | 4,3 | 4,9 | 9,1 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 2,9 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 12 - Disponibilidade para voltar a frequentar instituição segundo curso (%)

| | C S | G E | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---------------------------------------|------|------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Sim | 46,8 | 73,2 | 100 | 81,8 | 66,7 | 71,4 | 95 | 66,7 | 81,8 | 100 | 68,8 | 72,1 |
| Não | 53,2 | 26,8 | 0 | 18,2 | 33,3 | 28,6 | 5 | 33,3 | 18,2 | 0 | 31,2 | 27,9 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |
| Porquê? | | | | | | | | | | | | |
| Escolheria 1ª opção | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| O curso/diploma não é valorizado | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| Não responde | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 25 | 100 | 0 | 50 | 0 | 0 | 7,2 |
| Pouco emprego na área | 4 | 0 | 0 | 25 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 7,2 |
| Exigência do curso | 0 | 45,5 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 20 | 11,6 |
| Falta de qualidade do curso/ensino | 20 | 27,3 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 60 | 0 | 0 | 20 | 18,8 |
| Não era esta área a pretendida | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Diversificação da formação | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 40 | 8,7 |
| Não se identifica com o curso | 0 | 9,1 | 0 | 12,5 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Não oferece estágios integrado | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Má relação professor-aluno | 0 | 9,1 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| Não correspondeu às expectativas | 24 | 9,1 | 0 | 37,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14,5 |
| Por motivos económicos | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Instituição não dá condições ao curso | 32 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,6 |
| Não prepara para o trabalho | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| <i>N</i> | 25 | 11 | | 8 | 8 | 4 | | 1 | 5 | | 5 | 69 |

Quadro 13 - Avaliação Institucional segundo formação (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Como avalia a Imagem inicial do Curso | Medíocre | 23,4 | 4,9 | 10 | 7 | 4,8 | | 5 | | 9,1 | | | 8,3 |
| | Suficiente | 40,4 | 17,1 | 30 | 41,9 | 42,9 | 64,3 | 45 | 60 | 45,5 | | 43,8 | 39,3 |
| | Boa | 34 | 63,4 | 50 | 44,2 | 52,4 | 21,4 | 50 | 40 | 45,5 | 100 | 50 | 46,7 |
| | Muito Boa | 2,1 | 14,6 | 10 | 7 | | 14,3 | | | | | 6,2 | 5,8 |
| Como avalia a Imagem actual do Curso | Má | 4,3 | | | | | | | | 9,1 | | | 1,2 |
| | Medíocre | 10,6 | 2,4 | | | | | 5 | 46,7 | 9,1 | | 6,2 | 6,6 |
| | Suficiente | 63,8 | 29,3 | 18,2 | 25 | 61,9 | 14,3 | 25 | 33,3 | 45,5 | | 25 | 36,5 |
| | Boa | 19,1 | 61 | 72,7 | 61,4 | 38,1 | 71,4 | 65 | 20 | 36,4 | 100 | 68,8 | 50 |
| | Muito Boa | 2,1 | 7,3 | 9,1 | 13,6 | | 14,3 | 5 | | | | | 5,7 |
| Como avalia a Imagem inicial da Instituição? | Má | 6,4 | | | | | | | | | | | 1,2 |
| | Medíocre | 6,4 | 2,4 | | 2,3 | 9,5 | 7,1 | | | | | | 3,3 |
| | Suficiente | 51,1 | 14,6 | 11,1 | 34,9 | 42,9 | 42,9 | 50 | 46,7 | 9,1 | 50 | 25 | 35,3 |
| | Boa | 31,9 | 73,2 | 88,9 | 48,8 | 47,6 | 42,9 | 50 | 53,3 | 90,9 | 25 | 68,8 | 53,9 |
| | Muito Boa | 4,3 | 9,8 | | 14 | | 7,1 | | | | 25 | 6,2 | 6,2 |
| Liberdade de organização do tempo e do trabalho | Má | 6,4 | | | | | | | | | | | 1,2 |
| | Medíocre | 12,8 | 2,4 | 20 | | | | 5 | | | | | 4,1 |
| | Suficiente | 46,8 | 24,4 | 10 | 9,1 | 42,9 | 21,4 | 45 | 33,3 | 18,2 | 25 | 18,8 | 28,4 |
| | Boa | 27,7 | 61,0 | 50 | 65,9 | 57,1 | 57,1 | 45 | 60 | 81,8 | 50 | 75 | 54,7 |
| | Muito Boa | 6,4 | 12,2 | 20 | 25 | | 21,4 | 5 | 6,7 | | 25 | 6,2 | 11,5 |
| <i>N</i> | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 14 - 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 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |
| Se não, será central no acesso ao emprego? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 56,5 | 0 | 0 | 40 | 0 | 42,9 | 0 | 0 | 54,5 | 0 | 100 | 52,8 |
| Não | 34,8 | 100 | 0 | 60 | 0 | 45,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 42,7 |
| NR | 8,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,5% |
| Funções | | | | | | | | | | | | |
| Eng. Madeiras | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 1,1 |
| Programador | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,6 |
| Formador de informática | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Secretariado | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 5,3 |
| Guia Turístico | 0 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Organização de Eventos | 6,4 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Atendimento ao público/Rececionista | 2,1 | 0 | 0 | 75 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23,2 |
| NR | 12,8 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,4 |
| Jornalista | 42,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21,1 |
| Assistente de Produção | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| R.P./Publicidade | 10,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Gestão de conteúdos | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Operador de Câmara | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Informação | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Redactor | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| Marketing | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Consultor de comunicação | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Contabilista | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 66,7 | 4,2 |
| Auditor | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 1,1 |
| Área | | | | | | | | | | | | |
| Madeiras | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 1,1 |
| Informática | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13,7 |
| Turismo | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29,5 |
| Comunicação Social | 59,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29,5 |
| Não responde | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| R.P. | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,4 |
| Publicidade | 8,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Social | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 2,1 |
| Marketing | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| Contabilidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 66,7 | 4,2 |
| Fiscalidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 1,1 |
| Duração do estágio | | | | | | | | | | | | |
| + de 9 meses | 0 | 100 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 12,6 |
| 6-9 meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 75 | 0 | 0 | 100 | 0 | 33,3 | 12,6 |
| - de 3 meses | 2,1 | 0 | 0 | 89,3 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 30,5 |
| 3 a 6 meses | 97,9 | 0 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 53,7 |
| Foi admitido no final do estágio | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 10,6 | | | 10,7 | | 8,3 | | | | | 14,3 | 10,4 |
| Não | 89,4 | 100 | | 89,3 | | 91,7 | | | 100 | | 85,7 | 89,6 |
| Local | | | | | | | | | | | | |
| Viseu | 48,9 | 0 | 0 | 67,9 | 0 | 91,7 | 0 | 0 | 100 | 0 | 83,3 | 62,1 |
| Aveiro | 2,1 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| Não responde | 10,6 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 8,4 |
| Régua | 0 | 100 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Vouzela | 0 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Madeira | 0 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,1 |
| Lisboa | 23,4 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 12,6 |
| Guimarães | 0 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1,1 |
| Estrangeiro | 0 | 0 | 0 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1,1 |
| Sever do Vouga | 2,1 | | | 3,6 | | | | | | | | 2,1 |
| Sesimbra | | | | 3,6 | | | | | | | | 1,1 |
| Figueira da Foz | 6,4 | | | | | | | | | | | 3,2 |
| Porto | 6,4 | | | | | | | | | | | 3,2 |
| <i>N</i> | 47 | 1 | 0 | 28 | 0 | 12 | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 | 95 |

Quadro 15 - Iniciativas institucionais de apoio à transição para o trabalho segundo curso (%)

| Iniciativas Institucionais de apoio à transição para o trabalho | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|-------|
| Promoção de estágios | 23,4 | 63,4 | 72,7 | 56,8 | 71,4 | 7,1 | 25 | 46,7 | 27,3 | 0 | 25 | 43 |
| Parcerias/protocolos IPV/Empresas NR | 29,8 | 4,9 | 0 | 15,9 | 9,5 | 7,1 | 15 | 26,7 | 9,1 | 75 | 25 | 24 |
| Ajuda/apoio/informação à inserção profissional | 19,1 | 12,2 | 9,1 | 9,1 | 9,5 | 28,6 | 30 | 6,7 | 9,1 | 0 | 37,5 | 16 |
| Congressos/Feira de Emprego | 10,6 | 4,9 | 9,1 | 6,8 | 9,5 | 7,1 | 5 | 6,7 | 9,1 | 25 | 0 | 7,4 |
| Promoção dos cursos no mercado de trabalho | 12,8 | 2,4 | 0 | 2,3 | 0 | 21,4 | 5 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 4,5 |
| Estruturas curriculares com mais opções | 0 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 36,4 | 0 | 6,2 | 3,3 |
| Visitas de estudo a empresas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Já existem iniciativas suficientes | 0 | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,5 |
| Mais trabalhos/aulas práticas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Investigação que inclua alunos | 2,1 | 7,3 | 9,1 | 2,3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| Promover/apoiar casos de sucesso | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| Parcerias internacionais | 0 | 0 | 0 | 2,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Mais apoio aos trabalhadores-estudantes | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 16 - Situação no último ano segundo preocupação face a emprego futuro (%)

| Quanto à sua inserção futura no Mercado de Trabalho, considera que: | Estudo a tempo inteiro | Estudo e executo trabalhos ocasionais | Tenho uma actividade profissional | Total |
|---|------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-------|
| Ainda é cedo para pensar no assunto | 1,1 | 0 | 0 | 0,8 |
| Não é uma preocupação, pois o emprego já está garantido | 0,5 | 0 | 38,5 | 6,6 |
| E é uma preocupação moderada | 39,9 | 40,9 | 23,1 | 37,3 |
| Constitui uma preocupação muito forte | 58,5 | 59,1 | 28,2 | 53,7 |
| Não Responde | 0 | 0 | 10,3 | 1,6 |
| <i>N</i> | 183 | 22 | 39 | 244 |

Quadro 17 - Iniciativas de acesso ao emprego por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|----|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Inscrição no Centro de Emprego | 1ª | 50 | 39,3 | 25 | 51,6 | 61,9 | 63,6 | 42,9 | 58,3 | 60 | 0 | 81,8 | 52,2 |
| | 2ª | 20,6 | 28,6 | 25 | 19,4 | 23,8 | 9,1 | 35,7 | 33,3 | 40 | 100 | 18,2 | 25,3 |
| | 3ª | 29,4 | 32,1 | 50 | 29,0 | 14,3 | 27,3 | 21,4 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 22,5 |
| Contacto c/ agências privadas de recrutamento | 1ª | 35,1 | 36,4 | 40 | 24,1 | 16,7 | 0 | 11,1 | 14,3 | 16,7 | 33,3 | 22,2 | 26,6 |
| | 2ª | 48,6 | 45,5 | 60 | 48,3 | 50 | 75 | 66,7 | 28,6 | 33,3 | 66,7 | 33,3 | 48,3 |
| | 3ª | 16,2 | 18,2 | 0 | 27,6 | 33,3 | 25 | 22,2 | 57,1 | 50 | 0 | 44,4 | 25,2 |
| Contacto com amigos/familiares | 1ª | 15 | 50 | 50 | 38,1 | 30 | 42,9 | 60 | 60 | 0 | 33,3 | 10 | 35,6 |
| | 2ª | 25 | 14,3 | 25 | 33,3 | 30 | 28,6 | 20 | 20 | 0 | 0 | 40 | 24,6 |
| | 3ª | 60 | 35,7 | 25 | 28,6 | 40 | 28,6 | 20 | 20 | 100 | 66,7 | 50 | 39,8 |
| Colocação ou respostas anúncios | 1ª | 32,4 | 7,7 | 40 | 22,7 | 15,4 | 14,3 | 18,2 | 0 | 25 | 100 | 28,6 | 22,7 |
| | 2ª | 41,2 | 46,2 | 20 | 40,9 | 46,2 | 42,9 | 27,3 | 80 | 50 | 0 | 28,6 | 42,2 |
| | 3ª | 26,5 | 46,2 | 40 | 36,4 | 38,5 | 42,9 | 54,5 | 20 | 25 | 0 | 42,9 | 35,2 |
| Procurar através do ISPV | 1ª | 0 | 32,1 | 0 | 13,3 | 0 | 20 | 14,3 | 25 | 42,9 | 0 | 25 | 21,6 |
| | 2ª | 33,3 | 42,9 | 75 | 40 | 0 | 80 | 28,6 | 0 | 42,9 | 0 | 50 | 38,6 |
| | 3ª | 66,7 | 25 | 25 | 46,7 | 100 | 0 | 57,1 | 75 | 14,3 | 100 | 25 | 39,8 |
| Criar o próprio emprego/empresa | 1ª | 16,7 | 20 | 25 | 50 | 33,3 | 0 | 25 | 66,7 | 0 | 0 | 25,9 | 16,7 |
| | 2ª | 16,7 | 20 | 0 | 20 | 16,7 | 16,7 | 25 | 0 | 0 | 66,7 | 19 | 16,7 |
| | 3ª | 66,7 | 60 | 75 | 30 | 50 | 83,3 | 50 | 33,3 | 100 | 33,3 | 55,2 | 66,7 |
| Outra: Contacto directo com empregadores | 1ª | 50 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 44,4 |
| | 2ª | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 3ª | 50 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 55,6 |
| <i>N</i> | | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro18 - Pertença associativa segundo formação (%)

| Pertença a associação/sindicato | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Sim | 4,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 45 | 6,7 | 0 | 0 | 25 | 7 |
| Não | 95,7 | 100 | 100 | 100 | 100 | 92,9 | 55 | 93,3 | 100 | 100 | 75 | 93 |
| Se sim, Qual? | | | | | | | | | | | | |
| DGE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13,3 | 0 | 0 | 0 | 0,8 |
| CNID | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| Clube dos Jornalistas | 2,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,4 |
| ANET | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,1 | 45 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,1 |
| CTOC | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 1,6 |
| Lê publicações relacionadas com a área? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 80,9 | 82,9 | 63,6 | 75 | 57,1 | 85,7 | 75% | 73,3 | 90,9 | 25 | 93,8 | 77 |
| Não | 19,9 | 17,1 | 46,4 | 25 | 42,9 | 14,3 | 25 | 26,7 | 9,1 | 75 | 16,2 | 23 |
| Justifique | | | | | | | | | | | | |
| Interesse pela área científica | | | | | 46,2 | 7,7 | 11,8 | 10 | 27,3 | | | 6,3 |
| Aumento/actualização de conhecimentos | 97,4 | 83,8 | 87,5 | 67,5 | 46,2 | 84,6 | 52,9 | 90 | 45,5 | 33,3 | 78,6 | 75,6 |
| Falta de tempo | | 2,7 | | 7,5 | 7,7 | | 17,6 | | | 66,7 | | 4,9 |
| NR | | 13,5 | 12,5 | 10 | | 7,7 | 17,6 | | 18,2 | | 21,4 | 9,3 |
| Dificuldade de aceder à informação | 2,6 | | | | | | | | 9,1 | | | 1 |
| Informação sobre emprego na área | | | | 10 | | | | | | | | 2 |
| Ainda não senti necessidade | | | | 2,5 | | | | | | | | 0,5 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 18 A - Expectativas formativas por curso (%)

| Pensa dar continuidade à sua formação académica? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Sim | 53,2 | 41,5 | 45,5 | 38,6 | 42,9 | 71,4 | 25 | 33,3 | 45,5 | 50 | 50 | 44,3 |
| Não | 19,1 | 17,1 | 27,3 | 15,9 | 23,8 | 7,1 | 15 | 20 | 9,1 | 25 | 25 | 18 |
| N/ sei - N/ Responde | 27,7 | 41,5 | 27,3 | 45,5 | 33,3 | 21,4 | 60 | 46,7 | 45,5 | 25 | 25 | 37,7 |
| Se sim, até onde? | | | | | | | | | | | | |
| Pós-Graduação | 24 | 35,3 | 16,7 | 29,4 | 55,6 | 20 | 40 | 0 | 0 | 0 | 37,5 | 27,3 |
| Mestrado | 32 | 41,2 | 50 | 35,3 | 0 | 50 | 40 | 50 | 100 | 50 | 50 | 40 |
| Doutoramento | 20 | 11,8 | 16,7 | 17,6 | 0 | 30 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 12,5 | 14,5 |
| Especialização profissional | 24 | 5,9 | 16,7 | 17,6 | 44,4 | 0 | 20 | 33,3 | 0 | 50 | 0 | 17,3 |
| Não responde | 0 | 5,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| Se não, porquê? | | | | | | | | | | | | |
| Pretendo exercer uma actividade profissional no imediato | 44,4 | 60 | 100 | 42,9 | 60 | 0 | 100 | 50 | 100 | 0 | 0 | 52,3 |
| O esforço exigido não é compensado financeiramente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 25 | 4,5 |
| Empregos disponíveis não exigem mais qualificações | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,8 |
| Quero ser financeiramente autónomo | 11,1 | 0 | 0 | 42,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 11,4 |
| Tenho outros encargos familiares/profissionais | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 13,6 |
| Não vale a pena | 11,1 | 0 | 0 | 14,3 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 9,1 |
| Outra - Economicamente dispendioso | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,3 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 19 - Diferenciação entre universidade e politécnicos por curso (%)

| Existem diferenças? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|
| Sim | 46,8 | 41,5 | 72,7 | 40,9 | 76,2 | 85,7 | 70 | 80 | 54,5 | 100 | 37,5 | 55,3 |
| Não | 51,1 | 58,5 | 27,3 | 54,5 | 23,8 | 14,3 | 25 | 20 | 45,5 | 0 | 62,5 | 43 |
| NR | 2,1 | 0 | 0 | 4,5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| <i>N</i> | <i>47</i> | <i>41</i> | <i>11</i> | <i>44</i> | <i>21</i> | <i>14</i> | <i>20</i> | <i>15</i> | <i>11</i> | <i>4</i> | <i>16</i> | <i>244</i> |
| Justifique | | | | | | | | | | | | |
| Não responde | 8,3 | 5,9 | 12,5 | 15 | 6,2 | 8,3 | 26,7 | 0 | 16,7 | 0 | 33,3 | 11,4 |
| As entidades empregadoras valorizam mais a universidade | 4,2 | 11,8 | 0 | 0 | 12,5 | 0% | 0 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 6,4 |
| Prestígio/credibilidade da universidade | 45,8 | 35,3 | 12,5 | 20 | 37,5 | 8,3 | 6,7 | 41,7 | 16,7 | 0 | 16,7 | 26,4 |
| O ensino universitário facilita mais o emprego | 0 | 5,9 | 0 | 0 | 6,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Acreditação das formações do Politécnico | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 8,3 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,4 |
| A ligação da Universidade com a investigação | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,7 |
| Discriminação a favor da universidade | 12,5 | 0 | 0 | 5 | 6,2 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 4,3 |
| Vertente mais prática do Politécnico | 8,3 | 35,3 | 75 | 20 | 12,5 | 75 | 13,3 | 25 | 16,7 | 100 | 50 | 30 |
| Apoio económico aos alunos/Instituições universitárias | 4,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Ensino universitário possui + qualidade | 8,3 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 5,7 |
| Bolonha vai acabar com as diferenças | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,7 |
| Universidades possuem investigação própria | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,7 |
| Condições físicas mais favoráveis na Universidade | 4,2 | 5,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Grau de Bacharel | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,4 |
| Custo de propinas | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,7 |
| Relação professor-aluno mais próxima no Politécnico | 4,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,7 |
| <i>N</i> | <i>24</i> | <i>17</i> | <i>8</i> | <i>20</i> | <i>16</i> | <i>12</i> | <i>15</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>4</i> | <i>6</i> | <i>140</i> |

Quadro 20 - Expectativas profissionais por curso (%)

| Onde gostaria de exercer no futuro | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|
| Área | | | | | | | | | | | | |
| NR | 14,9 | 39 | 27,3 | 34,1 | 38,1 | 14,3 | 40 | 20 | 36,4 | | 31,2 | 29,1 |
| Função | | | | | | | | | | | | |
| NR | 31,9 | 70,7 | 81,8 | 31,8 | 71,4 | 42,9 | 20 | 46,7 | 27,3 | 75% | 43,8 | 45,9 |
| Tipo de organização | | | | | | | | | | | | |
| NR | 34,0 | 70,7 | 45,5 | 36,4 | 42,9 | 64,3 | 60 | 66,7 | 45,5 | 50% | 56,2 | 50 |
| Cargo | | | | | | | | | | | | |
| NR | 36,2 | 46,3 | 18,2 | 36,4 | 66,7 | 42,9 | 40 | 86,7 | 36,4 | 25% | 43,8 | 43,9 |
| <i>N</i> | <i>47</i> | <i>41</i> | <i>11</i> | <i>44</i> | <i>21</i> | <i>14</i> | <i>20</i> | <i>15</i> | <i>11</i> | <i>4</i> | <i>16</i> | <i>244</i> |

Quadro 21 - Expectativas de empregabilidade por curso (%)

| Na região | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|
| Muito fácil | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 | 0,4 |
| Fácil | 4,3 | 17,1 | 36,4 | 9,1 | 0 | 50 | 45 | 20 | 0 | 50 | 31,2 | 17,6 |
| Um pouco difícil | 40,4 | 53,7 | 45,5 | 52,3 | 33,3 | 35,7 | 55 | 73,3 | 90,9 | 50 | 50 | 50,4 |
| Muito difícil | 53,2 | 24,4 | 18,2 | 38,6 | 66,7 | 7,1 | 0 | 6,7 | 9,1 | 0 | 12,5 | 29,9 |
| A nível nacional | | | | | | | | | | | | |
| Muito fácil | 0 | 2,4 | 0 | 0 | 0 | 21,4 | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 0 | 2 |
| Fácil | 8,5 | 39 | 45,5 | 61,4 | 9,5 | 57,1 | 55 | 60 | 81,8 | 50 | 43,8 | 41 |
| Um pouco difícil | 70,2 | 43,9 | 45,5 | 38,6 | 76,2 | 7,1 | 35 | 40 | 9,1 | 50 | 43,8 | 46,3 |
| Muito difícil | 21,3 | 12,2 | 9,1 | 0 | 14,3 | 0 | 5,0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 9 |
| N | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | 4 | 16 | 244 |

Quadro 22 - Caracterização sociogeográfica por curso (%)

| Sexo | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|------------------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| Masculino | 25,8 | 33,3 | 40 | 5,3 | 25 | 83,3 | 62,5 | 100 | 33,3 | 100 | 75 | 36,9 |
| Feminino | 74,2 | 66,7 | 60 | 94,7 | 75 | 16,7 | 37,5 | 0 | 66,7 | 0 | 25 | 63,1 |
| Idade | | | | | | | | | | | | |
| 23-25 anos | 77,4 | 60 | 20 | 47,4 | 50 | 50 | 37,5 | 16,7 | 33,3 | 0 | 0 | 51,4 |
| 26-30 anos | 19,4 | 33,3 | 80 | 36,8 | 41,7 | 50 | 50 | 66,7 | 66,7 | 100 | 25 | 38,7 |
| 31-35 anos | 0 | 6,7 | 0 | 5,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 2,7 |
| 36-45 anos | 3,2 | 0 | 0 | 10,5 | 0 | 0 | 12,5 | 16,7 | 0 | 0 | 50 | 6,3 |
| Estado civil | | | | | | | | | | | | |
| Solteiro | 77,4 | 86,7 | 80 | 84,2 | 83,3 | 100 | 75 | 83,3 | 66,7 | 100 | 0 | 79,3 |
| Casado | 9,7 | 6,7 | 20 | 10,5 | 8,3 | 0 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | 0 | 100 | 13,5 |
| União de facto | 9,7 | 6,7 | 0 | 5,3 | 8,3 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| Divorciado ou Separado | 3,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| RESIDÊNCIA | | | | | | | | | | | | |
| Distrito de Viseu | 54,8 | 86,7 | 40 | 63,2 | 58,3 | 33,3 | 75 | 66,7 | 100 | 100 | 100 | 64,9 |
| Centro Litoral | 12,9 | 0 | 60 | 21,1 | 8,3 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 14,4 |
| Centro Interior | 6,5 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| AMP | 6,5 | 0 | 0 | 0 | 25 | 16,7 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| AML | 12,9 | 0 | 0 | 5,3 | 8,3 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| Sul | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| Estrangeiro | 3,2 | 6,7 | 0 | 5,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| Norte Litoral | 3,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| N | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Quadro 23 - Duração da licenciatura por curso (%)

| ANO DE ENTRADA | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---------------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|----|-------|
| 1999 | 0 | 6,7 | 20 | 0 | 0 | 50 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| 2000 | 0 | 20 | 20 | 10,5 | 50 | 50 | 12,5 | 50 | 33,3 | 0 | 25 | 18,9 |
| 2001 | 12,9 | 6,7 | 40 | 47,4 | 50 | 0 | 50 | 16,7 | 33,3 | 0 | 25 | 26,1 |
| 2002 | 80,6 | 53,3 | 0 | 42,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36,9 |
| 1998 | 3,2 | 13,3 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 50 | 7,2 |
| 1996 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| 1995 | 3,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| 1994 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| ANO DE SAÍDA | | | | | | | | | | | | |
| 2005 | 3,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| 2006 | 90,3 | 20 | 80 | 94,7 | 100 | 16,7 | 87,5 | 83,3 | 66,7 | 50 | 50 | 73,9 |
| 2007 | 6,5 | 73,3 | 20 | 5,3 | 0 | 83,3 | 12,5 | 16,7 | 0 | 50 | 50 | 22,5 |
| NR | 3,2 | 6,7 | | | | | | | 33,3 | | | 2,7 |
| MÉDIA FINAL | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | 35,7 | | | | | 12,5 | 33,3 | | | 25 | 8,3 |
| 12 | 6,7 | 28,6 | 40 | 26,3 | 58,3 | 33,3 | 50 | 33,3 | 33,3 | 50 | 25 | 28,4 |
| 13 | 10 | 21,4 | 60 | 42,1 | 41,7 | 66,7 | 37,5 | 33,3 | 66,7 | | 50 | 32,1 |
| 14 | 43,3 | 14,3 | | 21,1 | | | | | | 50 | | 18,3 |
| 15 | 30 | | | 5,3 | | | | | | | | 9,2 |
| 16 | 10 | | | | | | | | | | | 2,8 |
| 17 | | | | 5,3 | | | | | | | | 0,9 |
| N | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Quadro 24 - Caracterização pessoal segundo situação no último ano da formação (%)

| Sexo | Estudava e executava trabalhos ocasionais | Exercia uma actividade profissional regular | Estudava a tempo inteiro | Total |
|---------------------|---|---|--------------------------|-------|
| Masculino | 62,5 | 54,2 | 29,9 | 36,9 |
| Feminino | 37,5 | 45,8 | 70,1 | 63,1 |
| Idade | | | | |
| 23-25 anos | 25 | 37,5 | 59,7 | 51,4 |
| 26-30 anos | 75 | 25 | 37,7 | 38,7 |
| 31-35 anos | | 12,5 | | 2,7 |
| 36-45 anos | | 25 | 1,3 | 6,3 |
| Estado civil | | | | |
| Solteiro | 87,5 | 70,8 | 81,8 | 79,3 |
| Casado | 12,5 | 29,2 | 9,1 | 13,5 |
| União de facto | | | 9,1 | 6,3 |
| Residência | | | | |
| Distrito de Viseu | 62,5 | 79,2 | 61 | 64,9 |
| Centro Litoral | 12,5 | 8,3 | 16,9 | 14,4 |
| Centro Interior | 12,5 | 4,2 | 2,6 | 2,7 |
| AMP | 12,5 | 8,3 | 7,8 | 6,3 |
| AML | 62,5 | 79,2 | 5,2 | 6,3 |
| Sul | 12,5 | 8,3 | 3,9 | 0,9 |
| Estrangeiro | 12,5 | 4,2 | 1,3 | 2,7 |
| NR | 12,5 | 8,3 | 1,3 | 0,9 |
| Norte Litoral | 62,5 | 79,2 | 61 | 0,9 |
| N | 8 | 25 | 78 | 111 |

Quadro 25 - Procura de formação profissional no acesso ao primeiro emprego por curso (%)

| Procurou formação | C S | G E | G C P | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-----------------------------------|------|-----|-------|------|------|----|------|-----|------|------|----|-------|
| Sim | 45,8 | 20 | 40 | 50 | 83,3 | 0 | 12,5 | 25 | 66,7 | 0 | 0 | 42,4 |
| Não | 54,2 | 80 | 60 | 50 | 16,7 | 0 | 87,5 | 75 | 33,3 | 0 | 0 | 57,6 |
| Curso I | | | | | | | | | | | | |
| Formação de Formadores | 45,5 | 0 | 50 | 42,9 | 10 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 29,7 |
| THST | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | 0 | 100 | 50 | 0 | 0 | 0 | 27 |
| Línguas | 18,2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,8 |
| Curso de Tripulante de Ambulância | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| NR | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 8,1 |
| Gestão Internacional/ Comercial | 0 | 0 | 50 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,4 |
| CAP | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 5,4 |
| Seminário de Estudos Europeus | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| Atelier de Imprensa | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| Galileo | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| Global Management | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,7 |
| Curso II | | | | | | | | | | | | |
| NR | 81,8 | 100 | 50 | 85,7 | 60 | 0 | 100 | 100 | 100 | 0 | 0 | 77,1 |
| Formação de formadores | 0 | 0 | 0 | 0 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,6 |
| Inglês | 9,1 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,7 |
| Gestão de Resíduos | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| Estudos Europeus | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| Gestão da qualidade | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,9 |
| N | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |

Quadro 26 - Procura de formação profissional segundo acesso ao 1º emprego (%)

| No período de acesso ao 1º emprego procurou formação? | Demorei _ meses a encontrar o meu 1º emprego regular | Estou à procura do 1º emprego regular | Não encontrei emprego porque continuei a estudar | Total |
|---|--|---------------------------------------|--|-------|
| Sim | 38,1 | 52,6 | 66,7 | 42,4 |
| Não | 61,9 | 47,4 | 33,3 | 57,6 |
| N | 63 | 19 | 3 | 85 |

Quadro 26 A - Procura de formação profissional segundo tempo de acesso ao 1º emprego (%)

| No período de acesso ao 1º emprego procurou formação? | Tive emprego imediato | 1-6 meses | 7-12 meses | 13-18 meses | Total |
|---|-----------------------|-----------|------------|-------------|-------|
| Sim | | 34,1 | 72,7 | 50 | 38,1 |
| Não | 100 | 65,9 | 27,3 | 50 | 61,9 |
| <i>N</i> | 7 | 41 | 11 | 4 | 63 |

Quadro 27 - Iniciativas referidas segundo tempo de acesso (%)

| | | Demorei ___ meses a encontrar o meu 1º emprego regular | Estou à procura do 1º emprego regular | Não encontrei emprego porque continuei a estudar | Total |
|---|--------------|--|---------------------------------------|--|-------|
| Inscrição no Centro de Emprego | Referido | 73 | 84,2 | 100 | 76,5 |
| | Não Referido | 27 | 15,8 | | 23,5 |
| Contacto com agências privadas de recrutamento/selecção | Referido | 38,1 | 47,4 | 66,7 | 41,2 |
| | Não Referido | 61,9 | 52,6 | 33,3 | 58,8 |
| Contacto com amigos/familiares | Referido | 34,9 | 47,4 | 66,7 | 38,8 |
| | Não Referido | 65,1 | 52,6 | 33,3 | 61,2 |
| Colocação ou respostas a anúncios | Referido | 52,4 | 63,2 | 33,3 | 54,1 |
| | Não Referido | 47,6 | 36,8 | 66,7 | 45,9 |
| Autopropostas/Candidaturas espontâneas | Referido | 58,7 | 73,7 | 100 | 63,5 |
| | Não Referido | 41,3 | 26,3 | | 36,5 |
| Procurar através do Instituto Politécnico | Referido | 22,2 | 15,8 | 33,3 | 21,2 |
| | Não Referido | 77,8 | 84,2 | 66,7 | 78,8 |
| Criar o próprio emprego/empresa | Referido | 1,6 | | 33,3 | 2,4 |
| | Não Referido | 98,4 | 100 | 66,7 | 97,6 |
| Não procurei emprego porque continuei a estudar | Referido | | | 33,3 | 1,2 |
| | Não Referido | 100 | 100 | 66,7 | 98,8 |
| Não tomei nenhuma iniciativa | Referido | 3,2 | | 33,3 | 3,5 |
| | Não Referido | 96,8 | 100 | 66,7 | 96,5 |
| Outro meio | Referido | 85,7 | 100 | 66,7 | 88,2 |
| | Não Referido | | | | |
| Realização de estágio profissional no estrangeiro | Referido | 9,5 | | 33,3 | 8,2 |
| Continuidade de estágio curricular | Referido | 3,2 | | | 2,4 |
| Estágio remunerado | Referido | 1,6 | | | 1,2 |
| <i>N</i> | | 63 | 19 | 3 | 85 |

Quadro 28 - Dificuldades no exercício do primeiro emprego regular por curso (%)

| | C S | G E | G C P | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|------|-------|------|------|----|------|------|------|------|----|-------|
| NR | 0 | 16,7 | 40 | 0 | 33,3 | 25 | 37,5 | 33,3 | 33,3 | 0 | 0 | 17,5 |
| Lacunas formativas | 11,1 | 16,7 | 0 | 22,2 | 16,7 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,7 |
| Falta de experiência profissional | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 12,5 | 33,3 | 33,3 | 100 | 0 | 14,3 |
| Excesso de conhecimentos para o emprego exercido | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Falta língua estrangeira/Falta de estágio curricular | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Questão económica sobrepõem-se às técnicas nas opções de trabalho | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Nenhuma dificuldade | 11,1 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,3 |
| Gestão do tempo | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Falta de conhecimentos informáticos | 5,6 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Aplicabilidade do conhecimento obtido na formação académica | 11,1 | 50 | 20 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,1 |
| Adaptação ao Local/colegas de trabalho | 11,1 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 7,9 |
| Línguas Estrangeiras | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Capacidade de comunicação em público. | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Falta de orientação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Trabalhar fora da área de formação | 22,2 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,9 |
| Más condições de trabalho | 0 | 0 | 20 | 11,1 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| Manutenção de software específico da empresa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| <i>N</i> | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |

Quadro 29 - Actividades esporádicas segundo área (%)

| Actividades esporádicas no acesso ao 1º emprego | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | CA | Total |
|---|------|-----|-----|------|------|-----|------|-----|------|----|-------|
| Sim | 37,5 | 20 | 20 | 57,1 | 41,7 | 5 | 12,5 | 25 | 33,3 | 0 | 35,3 |
| Não | 62,5 | 80 | 80 | 42,9 | 5 | 50 | 87,5 | 75 | 66,7 | 0 | 63,5 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Quais? | | | | | | | | | | | |
| Empregado comercial | 22,2 | 0 | 0 | 12,5 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13,8 |
| Hospedeira turística | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,9 |
| Projectista de betão armado e redes prediais | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Operador de Call-center | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Trabalho em caves | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Agente de Seguros | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Prestação de serviços a uma editora | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Explicações de Inglês | 11,1 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,9 |
| Funcionária bancária (substituição temporária) | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Promoções e assistência no Teatro | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Promotora comercial | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Colaborador de imprensa nacional | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Delegada Comercial | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Prevenção e combate a incêndios florestais | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Servente de mesa | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,4 |
| Trabalhador agrícola | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 3,4 |
| NR | 0 | 100 | 0 | 12,5 | 66,7 | 100 | 0 | 100 | 0 | 0 | 27,6 |
| <i>N</i> | 9 | 1 | 1 | 8 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 29 |

Quadro 30 - Tempo de acesso ao 1º emprego segundo idade (%)

| | 23-25 anos | 26-30 anos | 36-45 anos | NR | Total |
|--|------------|------------|------------|-----|-------|
| Acedi ao meu 1º emprego regular | 72,9 | 77,1 | 100 | 0 | 74,1 |
| Estou à procura do 1º emprego regular | 25 | 17,1 | 0 | 100 | 22,4 |
| Não encontrei emprego porque continuei a estudar | 2,1 | 5,7 | 0 | 0 | 3,5 |
| <i>N</i> | 48 | 35 | 1 | 1 | 85 |

Quadro 30 A - Tempo de acesso ao 1º emprego por curso (%)

| Tempo de acesso | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-----------------------------------|------|------|-----|------|------|-----|------|------|------|------|----|-------|
| Tive emprego imediato | 5,6 | 33,3 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 25 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 11,1 |
| 1-6 meses | 55,6 | 66,7 | 60 | 77,8 | 50 | 100 | 62,5 | 100 | 33,3 | 100 | 0 | 65,1 |
| 7-12 meses | 27,8 | 0 | 40 | 11,1 | 33,3 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17,5 |
| 13-18 meses | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 6,3 |
| N | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |
| Aceitou a 1ª oportunidade? | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 66,7 | 66,7 | 60 | 77,8 | 83,3 | 50 | 75 | 66,7 | 100 | 100 | 0 | 71,4 |
| Não | 33,3 | 33,3 | 40 | 22,2 | 16,7 | 50 | 25 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 28,6 |
| N | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

Quadro 31 - Acesso ao 1º emprego por curso (%)

| Ajudas no acesso ao 1º Emprego | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|----|-------|
| Sim | 27,8 | 0 | 60 | 33,3 | 33,3 | 25 | 50 | 33,3 | 66,7 | 0 | 0 | 33,3 |
| Não | 72,2 | 100 | 40 | 66,7 | 50 | 75 | 50 | 66,7 | 33,3 | 100 | 0 | 65,1 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Quais | | | | | | | | | | | | |
| Estágio Profissional-IEFP | 60 | 0 | 33,3 | 33,3 | 0 | 100 | 100 | 0 | 50 | 0 | 0 | 47,8 |
| Apoios às PME's (IAPMEI) | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Apoio ao 1º emprego | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Estágio Inovjovem | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 8,7 |
| Curso de técnico numa associação empresarial | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Centro de Emprego | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Estágio inserção na vida activa | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| NR | 20 | 100 | 0 | 33,3 | 33,3 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 21,7 |
| Acesso ao 1º emprego | | | | | | | | | | | | |
| Centro de emprego | 16,7 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,5 |
| Auto-proposta | 16,7 | 16,7 | 0 | 33,3 | 16,7 | 25 | 42,9 | 66,7 | 0 | 0 | 0 | 22,6 |
| Conhecimentos pessoais | 22,2 | 16,7 | 20 | 22,2 | 33,3 | 25 | 28,6 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 22,6 |
| Resposta a anúncios | 33,3 | 33,3 | 20 | 22,2 | 16,7 | 50 | 14,3 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 25,8 |
| Empresa de trabalho temporário | 5,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 3,2 |
| Criou uma empresa | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,6 |
| Concurso oficial | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 3,2 |
| Sequência de um estágio profissional | 5,6 | 0 | 0 | 11,1 | 33,3 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 100 | 0 | 9,7 |
| Outro -sequência de estágio curricular | 0 | 33,4 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,8 |
| N | 18 | 6 | 5 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 | 3 | 1 | 0 | 63 |

Quadro 32 - Profissão segundo sexo (%)

| Profissão - 1º emprego | Masculino | Feminino | Total |
|--|-----------|----------|-------|
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 77,3 | 36,6 | 50,8 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | 4,5 | 7,3 | 6,3 |
| Pessoal administrativo e similares | 0 | 31,7 | 20,6 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 4,5 | 17,1 | 12,7 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 9,1 | 4,9 | 6,3 |
| NR | 4,5 | 2,4 | 3,2 |
| Como era exercida | | | |
| Tempo parcial | 0 | 4,9 | 3,2 |
| Tempo inteiro | 100 | 95,1 | 96,8 |
| N | 22 | 41 | 63 |

Quadro 33 - Rendimento no primeiro emprego segundo género (%)

| Rendimento mensal | Masculino | Feminino | Total |
|-------------------------|-----------|----------|-------|
| Até 400 Euros | 0 | 9,8 | 6,3 |
| Entre 401 - 600 Euros | 18,1 | 43,9 | 34,9 |
| Entre 601 - 800 Euros | 27,3 | 22 | 23,8 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 50 | 24,4 | 33,3 |
| Entre 1501 e 2500 Euros | 4,5 | 0 | 1,6 |
| N | 22 | 41 | 63 |

Quadro 34 - Dificuldades no exercício laboral segundo o tempo de permanência no 1º emprego

(%)

| | 3 a 6 Meses | 7 - 12 Meses | 13-20 Meses | Ainda me encontro nesse emprego | Total |
|---|-------------|--------------|-------------|---------------------------------|-------|
| NR | 14,3 | 14,3 | | 18,8 | 17,5 |
| Lacunas formativas | 28,6 | 14,3 | | 10,4 | 12,7 |
| Falta de experiência profissional | | | | 18,8 | 14,3 |
| Excesso de conhecimentos para o emprego exercido | | 14,3 | | 2,1 | 3,2 |
| Falta língua estrangeira/Falta de estágio curricular | | | | 2,1 | 1,6 |
| Questão económica sobrepõem-se às técnicas nas opções de trabalho | | | | 2,1 | 1,6 |
| Nenhuma dificuldade | 14,3 | 14, | | 4,2 | 6,3 |
| Gestão do tempo | | | | 2,1 | 1,6 |
| Falta de conhecimentos informáticos | 14,3 | | | 2,1 | 3,2 |
| Aplicabilidade do conhecimento obtido na formação académica | | | | 14,6 | 11,1 |
| Adaptação ao Local/colegas de trabalho | | 14,3 | 100 | 6,2 | 7,9 |
| Línguas Estrangeiras | | | | 2,1 | 1,6 |
| Capacidade de comunicação em público. | | 14,3 | | | 1,6 |
| Falta de orientação | | | | 2,1 | 1,6 |
| Trabalhar fora da área de formação | | 14,3 | | 8,3 | 7,9 |
| Más condições de trabalho | 28,6 | | | 2,1 | 4,8 |
| Manutenção de software específico da empresa | | | | 2,1 | 1,6 |
| <i>N</i> | 7 | 7 | 1 | 48 | 63 |

Quadro 35 - Caracterização sociogeográfica e profissional dos trabalhadores-estudantes (%)

| Residência - Zonas | Estudava e executava trabalhos ocasionais | Exercia uma actividade profissional regular | Estudava a tempo inteiro | Ainda não terminei | Total |
|---------------------------|---|---|--------------------------|--------------------|-------|
| Distrito de Viseu | 62,5 | 79,2 | 61 | 50 | 64,9 |
| Centro litoral | 12,5 | 8,3 | 16,9 | 0 | 14,4 |
| Centro Interior | 12,5 | 0 | 2,6 | 0 | 2,7 |
| AMP | 0 | 4,2 | 7,8 | 0 | 6,3 |
| AML | 0 | 8,3 | 5,2 | 50 | 6,3 |
| Sul | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0,9 |
| Estrangeiro | 0 | 0 | 3,9 | 0 | 2,7 |
| NR | 0 | 0 | 1,3 | 0 | 0,9 |
| Norte litoral | 0 | 0 | 1,3 | 0 | 0,9 |
| Sexo | | | | | |
| Masculino | 62,5 | 54,2 | 29,9 | 0 | 36,9 |
| Feminino | 37,5 | 45,8 | 70,1 | 100 | 63,1 |
| Idade | | | | | |
| 23-25 anos | 25 | 37,5 | 59,7 | 0 | 51,4 |
| 26-30 anos | 75 | 25 | 37,7 | 100 | 38,7 |
| 31-35 anos | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 2,7 |
| 36-45 anos | 0 | 25 | 1,3 | 0 | 6,3 |
| NR | 0 | 0 | 1,3 | 0 | 0,9 |
| Estado civil | | | | | |
| Solteiro | 87,5 | 70,8 | 81,8 | 50 | 79,3 |
| Casado | 12,5 | 29,2 | 9,1 | 0 | 13,5 |
| União de facto | 0 | 0 | 9,1 | 0 | 6,3 |
| Divorciado | 0 | 0 | 0 | 50 | 0,9 |
| <i>N</i> | 8 | 24 | 77 | 2 | 111 |

Quadro 36 - Caracterização da entidade empregadora dos trabalhadores-estudantes por curso (%)

| Profissão * | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|----|-----|----|----|-----|----|-----|----|------|----|-------|
| Outros Empregados do Planeamento e Apoio à Produção | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 4,2 |
| Outros Técnicos de Contabilidade e Trabalhadores Similares | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Professor do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 8,3 |
| Oficiais da Marinha, Pilotos de Aviões e Técnicos dos Transportes Marítimos e Aéreos | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Outros Técnicos da Administração Pública Não Classificados em Outra Parte | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Caixa de Banco | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 4,2 |
| Engenheiro Técnico de Informática | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Agente Comercial | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Contabilista | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Empregados de Escritório | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4, |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 4,2% |
| Desenhador Projectista | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 4,2 |
| Outros Vendedores e Demonstradores | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Director e Gerente de Transportes | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Outros Empregados de Aprovisionamento e Armazém | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 4,2 |
| Vendedores e Demonstradores | 50 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20,8 |
| Economistas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 4,2 |
| Caixeiro | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Monitor de Formação | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Profissão - Tabela | | | | | | | | | | | | |
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 20 | 50 | 0 | 20 | 0 | 100 | 0 | 50 | 0 | 0 | 75 | 43,5 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 8,7 |
| Pessoal administrativo e similares | 20 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,7 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 40 | 50 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 26,1 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 0 | 0 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,7 |
| NR | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 4,3% |
| Dimensões da entidade empregadora | | | | | | | | | | | | |
| 1 a 4 trabalhadores | 0 | 0 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 12,5 |
| 5 a 9 trabalhadores | 16,7 | 25 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 |
| 10 a 49 trabalhadores | 16,7 | 0 | 0 | 20 | 0 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 20,8 |
| 50 a 199 trabalhadores | 16,7 | 0 | 0 | 20 | 0 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 20,8 |
| 200 a 500 trabalhadores | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 8,3 |
| Mais de 500 trabalhadores | 33,3 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 25 | 25 |
| NR | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Rendimento | | | | | | | | | | | | |
| Até 400 Euros | 33,3 | 50 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 |
| Entre 401 - 600 Euros | 33,3 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 16,7 |
| Entre 601 - 800 Euros | 0 | 25 | 0 | 20 | 0 | 50 | 0 | 50 | 0 | 0 | 25 | 20,8 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 16,7 | 25 | 0 | 20 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 100 | 50 | 29,2 |
| Entre 1501 e 2500 Euros | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 8,3 |
| Vínculo | | | | | | | | | | | | |
| Contratado a termo certo | 33,3 | 25 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 50 | 0 | 100 | 25 | 33,3 |
| Trabalhador independente | 33,3 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 16,7 |
| Funcionário efectivo | 16,7 | 50 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 25 |
| Sem contrato | 16,7 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 12,5 |
| Outra situação - trabalho temporário | 0 | 50 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 |
| Outra situação - sócio gerente | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,2 |
| N | 6 | 4 | 0 | 5 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 24 |

Legenda: CNP/94

Quadro 37 - Caracterização da entidade empregadora dos trabalhadores-estudantes e formação no trabalho no último ano por curso (%)

| Exercício | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Tempo inteiro | 50 | 25 | 0 | 60 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 100 | 100 | 54,2 |
| Tempo parcial | 50 | 75 | 0 | 40 | 0 | 100 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 45,8 |
| Situação perante o trabalho | | | | | | | | | | | | |
| Por conta própria com empregados | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Trabalhador independente | 16,7 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 12,5 |
| Por conta de outrem (assalariado) | 83,3 | 100 | 0 | 60 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 75 | 83,3 |
| Acesso | | | | | | | | | | | | |
| Auto-proposta | 50 | 75 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 33,3 |
| Conhecimentos pessoais | 16,7 | 0 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 16,7 |
| Resposta a anúncios | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 8,3 |
| Empresa de trabalho temporário | 0 | 25 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 |
| Criação da própria empresa | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Concurso oficial | 16,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 50 | 0 | 0 | 25 | 16,7 |
| Sequência de um estágio profissional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 4,2 |
| Criação do próprio emprego | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 4,2 |
| Outra | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,2 |
| Formação no Trabalho | | | | | | | | | | | | |
| Sim | 16,7 | 75 | 0 | 20 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 100 | 75 | 41,7 |
| Não | 83,3 | 25 | 0 | 80 | 0 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 25 | 58,3 |
| Curso | | | | | | | | | | | | |
| NR | 100 | 50 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 100 | 66,7 | 76,5 |
| Hidráulica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 5,9 |
| PL/SQL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,9 |
| Segurança laboral | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,9 |
| Formação de acolhimento | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,9 |
| <i>N</i> | <i>6</i> | <i>4</i> | <i>0</i> | <i>5</i> | <i>0</i> | <i>2</i> | <i>0</i> | <i>2</i> | <i>0</i> | <i>1</i> | <i>4</i> | <i>24</i> |

Quadro 38 - Contrato e rendimento dos trabalhadores-estudantes no último ano segundo a idade e sexo (%)

| Vínculo | 23-25 anos | 26-30 anos | 31-35 anos | 36-45 anos | Total | Rendimento | Masculino | Feminino | Total |
|--------------------------|------------|------------|------------|------------|-------|-------------------------|-----------|----------|-------|
| Contratado a termo certo | 44,4 | 66,7 | 0 | 0 | 33,3 | Até 400 Euros | 15,4 | 36,4 | 25 |
| Trabalhador independente | 11,1 | 16,7 | 33,3 | 16,7 | 16,7 | Entre 401- 600 Euros | 15,4 | 18,2 | 16,7 |
| Funcionário efectivo | 11,1 | 0 | 66,7 | 50 | 25 | Entre 601 - 800 Euros | 30,8 | 9,1 | 20,8 |
| Sem contrato | 22,2 | 0 | 0 | 16,7 | 12,5 | Entre 801 - 1500 Euros | 23,1 | 36,4 | 29,2 |
| Outra situação | 11,1 | 16,7 | 0 | 16,7 | 12,5 | Entre 1501 e 2500 Euros | 15,4 | 0 | 8,3 |

Quadro 39- Rendimento dos trabalhadores-estudantes segundo a idade (%)

| Rendimento | 23-25 anos | 26-30 anos | 31-35 anos | 36-45 anos | Total |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| Até 400 Euros | 55,6 | 16,7 | 0 | 0 | 25 |
| Entre 401- 600 Euros | 11,1 | 33,3 | 33,3 | 0 | 16,7 |
| Entre 601 - 800 Euros | 11,1 | 0 | 66,7 | 33,3 | 20,8 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 22,2 | 50 | 0 | 33,3 | 29,2 |
| Entre 1501 e 2500 Euros | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 8,3 |
| <i>N</i> | <i>9</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>6</i> | <i>24</i> |

Quadro 40 - Vínculo e rendimento segundo dimensão da entidade empregadora (%)

| Vínculo | 1 a 4 trabalhadores | 5 a 9 trabalhadores | 10 a 49 trabalhadores | 50 a 199 trabalhadores | 200 a 500 trabalhadores | Mais de 500 trabalhadores | NR | Total |
|--------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------------|-----|-------|
| Contratado a termo certo | 0 | 0 | 40 | 50 | 50 | 50 | 0 | 33,3 |
| Trabalhador independente | 33,3 | 33,3 | 20 | 25 | 0 | 0 | 0 | 16,7 |
| Funcionário efectivo | 0 | 33,3 | 0 | 25 | 50 | 50 | 0 | 25 |
| Sem contrato | 33,3 | 33,3 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 |
| Outra situação | 33,3 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 100 | 12,5 |
| Rendimento | | | | | | | | |
| Até 400 Euros | 33,3 | 0 | 40 | 25 | 0 | 16,7 | 100 | 25 |
| Entre 401 - 600 Euros | 0 | 66,7 | 20 | 25 | 0 | 0 | 0 | 16,7 |
| Entre 601 - 800 Euros | 33,3 | 33,3 | 40 | 25 | 0 | 0 | 0 | 20,8 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 33,3 | 0 | 0 | 25 | 100 | 50 | 0 | 29,2 |
| Entre 1501 e 2500 Euros | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 8,3 |
| <i>N</i> | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 6 | 1 | 24 |

Quadro 41 - Evolução profissional dos trabalhadores-estudantes que mantiveram emprego mas alteraram situação profissional (%)

| Profissão | Situação no último ano | Situação actual |
|--|------------------------|-----------------|
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 66,7 | 50 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | 0 | 0 |
| Pessoal administrativo e similares | 33,3 | 0 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 0 | 25 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 0 | 0 |
| NR | 0 | 25 |
| Situação perante o trabalho | | |
| Por conta própria com empregados | 0 | 0 |
| Trabalhador independente | 0 | 0 |
| Por conta de outrem (assalariado) | 100 | 100 |
| Outra - Estágio profissional | 0 | 0 |
| Exercício | | |
| Tempo inteiro | 75 | 100 |
| Tempo parcial | 25 | 0 |
| Vínculo | | |
| Contrato a termo | 25 | 0 |
| Trabalhador independente | 0 | 0 |
| Efectivo | 75 | 100 |
| Sem contrato | 0 | 28,6 |
| Outra situação | 0 | 0 |
| Rendimento | | |
| Menos de 400 Euros | 25 | 0 |
| Entre 601 - 800 Euros | 25 | 50 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 25 | 25 |
| Entre 1501-2500 Euros | 25 | 25 |

Quadro 42 - Evolução profissional dos trabalhadores-estudantes que actualmente possuem novo emprego (%)

| Profissão | Situação no último ano | Situação actual |
|--|------------------------|-----------------|
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 40 | 70 |
| Técnicos e profissionais de nível intermédio | | |
| Pessoal administrativo e similares | | 10 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | 40 | 20 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | 10 | |
| NR | 10 | |
| Situação perante o trabalho | | |
| Por conta de outrem (assalariado) | 100 | 90 |
| Outra situação -Estágio profissional | | 10 |
| Exercício | | |
| Tempo inteiro | 30 | 100 |
| Tempo parcial | 70 | |
| Vínculo | | |
| Estagiário | | 11,1 |
| Contratado a termo certo | 40 | 33,3 |
| Trabalhador independente | 10 | 11,1 |
| Funcionário efectivo | 10 | 11,1 |
| Sem contrato | 30 | 11,1 |
| Outra situação | 10 | 22,2 |
| Rendimento | | |
| Menos de 400 Euros | 40 | |
| Entre 401 - 600 Euros | 20 | 20 |
| Entre 601 - 800 Euros | 10 | 20 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 30 | 60 |
| Acesso | | |
| Auto-proposta | 40 | 20 |
| Conhecimentos pessoais | 30 | 20 |
| Resposta a anúncios | 10 | 30 |
| Empresa de trabalho temporário | 10 | 0 |
| Concurso oficial | 10 | 10 |
| Outra situação | | 20 |

Quadro 43 - Caracterização profissional dos diplomados que alteraram situação laboral detida por curso (%)

| Profissão actual | Mantive o emprego detido (funções, categoria profissional e/ou condições de trabalho diferentes) | Mantive o emprego detido, mas alterei situação profissional (funções, categoria profissional e/ou condições de trabalho diferentes) | Possuo um novo emprego | Total |
|--|--|---|------------------------|-------|
| Especialistas das profissões intelectuais e técnicas | 100 | 71,4 | 57,9 | 63,3 |
| Pessoal administrativo e similares | | 0 | 5,3 | 3,3 |
| Pessoal dos serviços e vendedores | | 14,3 | 15,8 | 13,8 |
| Operários, artífices e trabalhadores similares | | 0 | 5,3 | 3,4 |
| Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio | | 0 | 10,5 | 10,3 |
| NR | | 14,3 | 5,3 | 6,9 |
| Exercício | | | | |
| Tempo inteiro | | 100 | 94,7 | 96,6 |
| Tempo parcial | 100 | 0 | 5,3 | 3,4 |
| Vínculo | | | | |
| Estagiário | | 0 | 11,1 | 7,1 |
| Contratado a termo certo | 100 | 14,3 | 55,6 | 42,9 |
| Trabalhador independente | | 0 | 11,1 | 7,1 |
| Funcionário efectivo | | 57,1 | 5,6 | 17,9 |
| Sem contrato | | 28,6 | 5,6 | 17,9 |
| Outra situação | | 0 | 11,1 | 7,1 |
| Rendimento | | | | |
| Entre 400 - 600 Euros | | 0 | 15,8 | 10,3 |
| Entre 601 - 800 Euros | | 57,1 | 26,3 | 34,5 |
| Entre 801 - 1500 Euros | 100 | 28,6 | 57,9 | 51,7 |
| Entre 1501-2500 Euros | | 14,3 | 0 | 3,4 |

| Ramo económico da entidade empregadora | | | | |
|--|----------|----------|-----------|-----------|
| Indústrias transformadores | | 14,3 | 10,5 | 10,3 |
| Construção e Obras Públicas | | 14,3 | 10,5 | 10,3 |
| Comércio por Grosso e a Retalho | | 14,3 | 10,5 | 13,8 |
| Restauração (restaurantes, hotéis ou similares) | | 0 | 10,5 | 6,9 |
| Comunicações e informação (criação, circulação, armazenagem e aplicação da informação) | 100 | 14,3 | 0 | 6,9 |
| Banca e seguros | | 14,3 | 21,1 | 17,2 |
| Intermediários (prestação de serviços e empresas) | | 14,3 | 5,3 | 6,9 |
| Serviços públicos e privados | | 14,3 | 10,5 | 13,8 |
| Ensino | | 0 | 10,5 | 6,9% |
| Outra situação | | 0 | 10,5 | 6,9 |
| Dimensões | | | | |
| 1 a 4 trabalhadores | 100 | 0 | 10,5 | 10,3 |
| 5 a 9 trabalhadores | | 28,6 | 5,3 | 10,3 |
| 10 a 49 trabalhadores | | 0 | 21,1 | 13,8 |
| 50 a 199 trabalhadores | | 28,6 | 15,8 | 20,7 |
| 200 a 500 trabalhadores | | 14,3 | 10,5 | 13,8 |
| Mais de 500 trabalhadores | | 28,6 | 26,3 | 24,1 |
| NR | | 0 | 10,5 | 6,9 |
| Localização | | | | |
| Viseu | | 71,4 | 57,9 | 58,6 |
| Braga | | 14,3 | 0 | 3,4 |
| NR | | 0 | 5,3 | 3,4 |
| Coimbra | 100 | 0 | 0 | 3,4 |
| Castelo Branco | | 0 | 0 | 3,4 |
| Guarda | | 0 | 10,5 | 6,9 |
| Porto | | 0 | 5,3 | 3,4 |
| França | | 0 | 10,5 | 6,9 |
| Tondela | | 14,3 | 0 | 3,4 |
| Lisboa | | 0 | 5,3 | 3,4 |
| Leiria | | 0 | 5,3 | 3,4 |
| <i>N</i> | <i>1</i> | <i>7</i> | <i>19</i> | <i>29</i> |

Quadro 44 - Procura de emprego por curso (%)

| Procura activamente emprego? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Sim | 58,3 | 27,3 | 40 | 50 | 85,7 | 16,7 | 37,5 | 80 | 66,7 | 0 | 25 | 48,3 |
| Não | 37,5 | 63,6 | 60 | 50 | 14,3 | 83,3 | 62,5 | 20 | 0 | 100 | 50 | 47,2 |
| NR | 4,2 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 25 | 4,5 |
| Porquê? | | | | | | | | | | | | |
| Para encontrar emprego que corresponda à formação obtida | 14,3 | 33,3 | 50 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 40 | 33,3 | 0 | 0 | 17 |
| Para encontrar emprego que permita um projecto de carreira | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 66,7 | 40 | 33,3 | 0 | 0 | 14,9 |
| Porque me encontro desempregado | 14,3 | 0 | 0 | 25 | 14,3 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 | 0 | 12,8 |
| Para encontrar um emprego que permita estabilidade profissional | 7,1 | 33,3 | 0 | 12,5 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 10,6 |
| Para encontrar um emprego melhor remunerado | 7,1 | 0 | 0 | 25 | 14,3 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,6 |
| Por incerteza/receio de perder emprego actual | 0 | 0 | 0 | 0 | 28,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,3 |
| Para encontrar um emprego com melhores condições de trabalho | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| Para encontrar emprego numa outra região | 0 | 0 | 0 | 0 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| Outra - Pesquisa de mercado/receio futuro | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,1 |
| NR | 28,6 | 33,3 | 50 | 25 | 14,3 | 0 | 33,3 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 23,4 |
| <i>N</i> | <i>25</i> | <i>11</i> | <i>5</i> | <i>14</i> | <i>6</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>5</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>89</i> |

Quadro 45 - Formação no trabalho por curso (%)

| Formação no trabalho | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-----------------------------------|----|------|-----|------|-----|------|------|----|------|------|----|-------|
| Sim | 20 | 18,2 | 40 | 21,4 | 0 | 33,3 | 12,5 | 20 | 33,3 | 50 | 50 | 22,5 |
| Não | 76 | 72,7 | 60 | 71,4 | 100 | 66,7 | 87,5 | 80 | 33,3 | 50 | 50 | 73 |
| NR | 4 | 9,1 | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 4,5 |
| Curso | | | | | | | | | | | | |
| TPM - Manutenção Preventiva | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 5,3 |
| Reservas Galileo | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| SIADAP | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,5 |
| Atendimento ao cliente | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,5 |
| Inglês | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Formação pedagógica de formadores | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Hidráulica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 5,3 |
| Reaching readers online 2007 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Técnico de Vendas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 5,3 |
| PL-SQL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Programa Tekla Structures | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| Costureira | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 5,3 |
| Informática | 0 | 0 | 0 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5,3 |
| NR | 25 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 21,1 |
| <i>N</i> | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Quadro 46 - Número de empregos por curso (%)

| Nº de empregos regulares | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-------|
| 1 | 75 | 70 | 100 | 84,6 | 100 | 100 | 62,5 | 40 | 100 | 100 | 75 | 78,3 |
| 2 | 16,7 | 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 60 | 0 | 0 | 25 | 15,7 |
| 3 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,6 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 7,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| 5 ou + | 0 | 0 | 0 | 7,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 |
| Tempo de permanência no 1º emprego | | | | | | | | | | | | |
| 3 a 6 Meses | 11,1 | 0 | 0 | 22,2 | 33,3 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 11,1 | 11,1 |
| 7 - 12 Meses | 16,7 | 16,7 | 0 | 11,1 | 0 | 0 | 12,5 | 33,3 | 0 | 0 | 11,1 | 16,7 |
| 13-20 Meses | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 1,6 | 0 |
| Permaneço nesse emprego | 72,2 | 83,3 | 100 | 66,7 | 66,7 | 100 | 62,5 | 66,7 | 100 | 100 | 76,2 | 72,2 |
| De que forma o saiu | | | | | | | | | | | | |
| Cessaçãõ de contrato a termo certo | 0 | 100 | 0 | 66,7 | 50 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 35,7 |
| Despedimento individual por iniciativa da entidade empregadora | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,1 |
| Despedimento individual por iniciativa própria | 75 | 0 | 0 | 33,3 | 0 | 0 | 66,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 42,9 |
| Outra situação - Ordenados em atraso | 0 | 0 | 0 | 0 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,1 |
| NR | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,1 |
| Nº de meses desempregado | | | | | | | | | | | | |
| Nenhum | 50 | 100 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 100 | 0 | 0 | 0 | 75 |
| menos de 3 Meses | 25 | 0 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,7 |
| 2 a 9 Meses | 25 | 0 | 0 | 0 | 8,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,3 |
| <i>N</i> | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Quadro 47 - Meio de aprendizagem/integração no exercício do trabalho por curso (%)

| Meio de aprendizagem | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|-----------------------------|----|------|-----|------|------|------|------|----|------|------|----|-------|
| Experiência profissional | 24 | 27,3 | 20 | 50 | 83,3 | 16,7 | 12,5 | 40 | | 50 | 50 | 32,6 |
| Posse de Diploma Académico | | 9,1 | | | | 16 | 12,5 | 20 | 33,3 | | | 5,6 |
| Formação no trabalho | 8 | 9,1 | | 14,3 | | | 12,5 | | | | | 6,7 |
| Disponibilidade e motivação | 20 | 9,1 | 40 | 14,3 | 16,7 | | | | | | 25 | 13,5 |
| Dedicação e trabalho | 36 | 27,3 | 20 | 14,3 | | 50 | 50 | 40 | | 50 | | 28,1 |
| Trabalho em grupo/rede | | | | | | | | | 33,3 | | 25 | 2,2 |
| Outra - Motivação | | | | | | | 12,5 | | | | | 1,1 |
| Outra - Estágio | | 9,1 | | | | | | | | | | 1,1 |
| Outra - Competência | 4 | | | | | | | | | | | 1,1 |
| NR | 24 | 27,3 | 20 | 50 | 83,3 | 16,7 | 12,5 | 40 | | 50 | 50 | 32,6 |
| <i>N</i> | 25 | 11 | 5 | 14 | 6 | 6 | 8 | 5 | 3 | 2 | 4 | 89 |

Quadro 48 - Pertença sindical por curso (%)

| Pertence a sindicatos/associações | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| NR | 6,5 | | 20 | | 16,7 | | | 33,3 | 33,3 | | | 7,2 |
| Sim | 12,9 | 13,3 | 20 | | | | 62,5 | | | | 50 | 12,6 |
| Não | 80,6 | 86,7 | 60 | 100 | 83,3 | 100 | 37,5 | 66,7 | 66,7 | 100 | 50 | 80,2 |
| <i>N</i> | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |
| Especifique | | | | | | | | | | | | |
| NR | 33,3 | | 50 | | 100 | | 60 | 100 | 100 | | | 50 |
| Comissão da Carteira Profissional dos Jornalistas | 50 | | | | | | | | | | 50 | 18,2 |
| Sindicato dos bancários do Sul e das Ilhas | 16,7 | | | | | | | | | | | 4,5 |
| ANET | | | | | | | 40 | | | | | 9,1 |
| CTOC | | 50 | | | | | | | | | 50 | 9,1 |
| Sindicato dos bancários do Centro | | 50 | | | | | | | | | | 4,5 |
| Associação ambiental | | | 50 | | | | | | | | | 4,5 |
| <i>N</i> | <i>25</i> | <i>11</i> | <i>5</i> | <i>14</i> | <i>6</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>5</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>89</i> |

Quadro 49 - Diferenças entre P/U a nível do mercado de trabalho (%)

| Existem diferenças entre U/P? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Sim | 8,7 | 10 | 20 | 7,7 | 20 | | 16,7 | 80 | | | | 13,8 |
| Não | 91,3 | 90 | 80 | 92,3 | 80 | 10 | 83,3 | 20 | 100 | 100 | 100 | 86,2 |
| Diferenças | | | | | | | | | | | | |
| Ao nível da formação obtida; dos recursos físicos; do corpo docente; do prestígio no mercado de trabalho; | 100 | | | | | | | | | | | 40 |
| Ensino mais prático no Politécnico | | 100 | | 100 | | 100 | | | | | | 60 |
| <i>N</i> | <i>25</i> | <i>11</i> | <i>5</i> | <i>14</i> | <i>6</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>5</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>89</i> |

Quadro 50 - Aspectos que potenciam carreiras por curso (1 máximo a 3 mínimo por ordem de importância - %)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Boas condições de remuneração | 1 | 50 | 50 | 57,1 | 33,3 | 50 | | | 43,5 | 50 | 50 | 57,1 | 33,3 |
| | 2 | | | 14,3 | | | 100 | 50 | 13 | | | 14,3 | |
| | 3 | 50 | 50 | 28,6 | 66,7 | 50 | | 50 | 43,5 | 50 | 50 | 28,6 | 66,7 |
| Compatibilidade com formação académica | 1 | 55,6 | 14,3 | 100 | 57,1 | 100 | 50 | 50 | 75 | 100 | 100 | | 54,3 |
| | 2 | 33,3 | 57,1 | | 28,6 | | 50 | 16,7 | 25 | | | 50 | 30,4 |
| | 3 | 11,1 | 28,6 | | 14,3 | | | 33,3 | | | | 50 | 15,2 |
| Possibilidade de ocupar um cargo com formação qualificante | 1 | 77,8 | 50 | | 75 | | 50 | 20 | 100 | | | 100 | 55,2 |
| | 2 | 11,1 | | | | 100 | 50 | 80 | | | | | 31% |
| | 3 | 11,1 | 50 | | 25 | | | | | | | | 13,8 |
| Autonomia funcional | 1 | 66,7 | 100 | | | | | | | | | | 26,7 |
| | 2 | | | | 100 | 100 | | | | | | | 33,3 |
| | 3 | 33,3 | | 100 | | | 100 | | 100 | | | | 40 |
| Responsabilidade | 2 | 25 | 50 | | 66,7 | | 100 | | 100 | 100 | 100% | | 57,1 |
| | 3 | 75 | 50 | | 33,3 | 100 | | | | | | | 42,9 |
| | 1 | 40 | | | 50 | | | | | | | | 37,5 |
| Possibilidade de exercer várias funções | 2 | | | 100 | 50 | | | | | | | | 25 |
| | 3 | 60 | | | | | | | | | | | 37,5 |
| | 1 | 33,3 | 33,3 | | | | | | | | | | 20 |
| Possibilidade de exercício de trabalho em grupo | 2 | 33,3 | | | 50 | | | | | | | | 20 |
| | 3 | 33,3 | 33,3 | | 50 | 100 | 100 | | | | | 100 | 60 |
| | 1 | 50 | 33,3 | | | 100 | | | | | | 100 | 41,7 |
| Emprego na área de formação académica | 2 | 50 | 66,7 | | | | | | | 50 | | | 33,3 |
| | 3 | | | | 100 | | | | 100 | 50 | | | 25 |
| | 1 | | 100 | 100 | | 50 | | 50 | | | 100 | 100 | 33,3 |
| Inovador | 2 | 100 | | | 33,3 | 50% | 50 | 50 | 100 | | | | 50 |
| | 3 | | | | 66,7 | | 50 | | | | | | 16,7 |
| | 1 | 50 | | | | | 50 | 37,5 | | | | 100 | 37,5 |
| Possuir dimensão internacional | 2 | 50 | 100 | | 100 | | | 37,5 | | | | | 37,5 |
| | 3 | | | | | 100 | 50 | 25 | 100 | | | | 25 |
| | 1 | 66,7 | 33,3 | | 100 | | | 100 | | | | | 46,2 |
| Estável (contrato efectivo) | 2 | | 33,3 | | | 50 | | | | | | 100 | 23,1 |
| | 3 | 33,3 | 33,3 | | | 50 | 100 | | | | | | 30,8 |
| | 1 | 36,4 | | | 16,7 | | | | | | | | 19,2 |
| Diversidade de tarefas | 2 | 36,4 | 60 | | 16,7 | 100 | | | | | | 100 | 38,5 |
| | 3 | 27,3 | 40 | | 66,7 | | | | | 100 | 100 | | 42,3 |
| | 1 | 18,2 | 40 | | 25 | | 33,3 | 50 | | 100 | | | 24,2 |
| Possibilidade de ascensão na categoria profissional | 2 | 45,5 | 20 | 50 | 25 | | 33,3 | | 50 | | | 100 | 33,3 |
| | 3 | 36,4 | 40 | 50 | 50 | 100 | 33,3 | 50 | 50 | | | | 42,4 |
| | 1 | | | 100 | | | | | | | | | 4,5 |
| Possibilidade de criar/innovar | 2 | 60 | 100 | | 50 | | | 33,3 | | | | | 45,5 |
| | 3 | 40 | | | 50 | 100 | | 66,7 | | | | 100 | 50 |
| | 1 | 16,7 | 25 | 33,3 | 50 | | | 40 | | | | | 29,6 |
| Reconhecimento profissional | 2 | | 25 | 66,7 | 33,3 | 100 | | 20 | | | | | 25,9 |
| | 3 | 83,3 | 50 | | 16,7 | | 100 | 40 | 100 | | | | 44,4 |
| | <i>N</i> | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Quadro 51 - Expectativas formativas por curso (%)

| Continuidade da formação académica | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| NR | 6,5 | | 40 | 5,3 | 16,7 | | | 16,7 | 33,3 | | | 8,1 |
| Sim | 45,2 | 46,7 | 40 | 47,4 | 25 | 66,7 | 12,5 | | 66,7 | | 50 | 39,6 |
| Não | 3,2 | 6,7 | | | 16,7 | 16,7 | 12,5 | 33,3 | | 50 | | 8,1 |
| Não sei/Sem opinião | 45,2 | 46,7 | 20 | 47,4 | 41,7 | 16,7 | 75 | 50 | | 50 | 50 | 44,1 |
| Curso | | | | | | | | | | | | |
| NR | 67,7 | 73,3 | 100 | 57,9 | 83,3 | 50 | 87,5 | 100 | 33,3 | 100 | 75 | 72,1 |
| Gestão de Sistemas de qualidade | | | | | 8,3 | | | | | | | 0,9 |
| Web design | 3,2 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Marketing | 3,2 | | | 10,5 | | | | | | | | 2,7 |
| Qualidade, segurança e ambiente | | | | | 8,3 | | | | | | | 0,9 |
| Gestão/ administração autárquica | | | | 5,3 | | | | | | | | 0,9 |
| Gestão de empresas | 3,2 | 6,7 | | | | | | | | | | 1,8 |
| Formação de formadores | 3,2 | | | 5,3 | | | | | | | | 1,8 |
| Mestrado na área | 12,9 | 6,7 | | 10,5 | | 33,3 | | | | | | 8,1 |
| Doutoramento | 3,2 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Relações Públicas | | | | 5,3 | | | | | | | | 0,9 |
| Acção Social | 3,2 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Higiene e Segurança no Trabalho | | | | | | | | | 66,7 | | | 1,8 |
| Engenharia Electrotécnica | | | | | | | 12,5 | | | | | 0,9 |
| Pós-graduação em turismo | | | | 5,3 | | | | | | | | 0,9 |
| Segurança informática | | | | | | 16,7 | | | | | | 0,9 |
| Área financeira | | 6,7 | | | | | | | | | | 0,9 |
| Direito bancário | | 6,7 | | | | | | | | | | 0,9 |
| Fiscalidade | | | | | | | | | | | 25 | 0,9 |
| <i>N</i> | <i>31</i> | <i>15</i> | <i>5</i> | <i>19</i> | <i>12</i> | <i>6</i> | <i>8</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>4</i> | <i>111</i> |

Quadro 52 - Procura autónoma de formação por curso (%)

| Após concluir curso procurou autonomamente algum tipo de formação? | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| NR | 9,7 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 16,7 | | 16,7 | 33,3 | | 25 | 10,8 |
| Sim | 32,3 | 6,7 | | 63,2 | 75 | | 75 | 50 | 66,7 | 50 | 75 | 42,3 |
| Não | 58,1 | 86,7 | 60 | 36,8 | 8,3 | 83,3 | 25 | 33,3 | | 50 | | 46,8 |
| Motivações | | | | | | | | | | | | |
| NR | 67,7 | 80 | 100 | 42,1 | 33,3 | 100 | 25 | 50 | 33,3 | 50 | 25 | 57,7 |
| Alargar as oportunidades de emprego | 9,7 | | | 26,3 | 33,3 | | | | 33,3 | | 25 | 12,6 |
| Aprofundar conhecimentos (especialização) | 9,7 | 13,3 | | 10,5 | 16,7 | | 25 | | 33,3 | | 25 | 11,7 |
| Colmatar insuficiências da formação inicial | 3,2 | 6,7 | | 10,5 | | | 25 | | | 50 | | 6,3 |
| Fazer face às exigências/procura do mercado de trabalho | 3,2 | | | 5,3 | 16,7 | | | | | | | 3,6 |
| Diversificar ramos do conhecimento | 3,2 | | | 5,3 | | | | | | | 25 | 2,7 |
| Melhorar a minha situação profissional actual | | | | | | | 12,5 | 16,7 | | | | 1,8 |
| Formação exigida pela entidade patronal | | | | | | | | 16,7 | | | | 0,9 |
| Adquirir competências práticas | | | | | | | | 16,7 | | | | 0,9 |
| Possibilitar o acesso a uma carreira | 3,2 | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Realização Pessoal | | | | | | | 12,5 | | | | | 0,9 |
| Total | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |
| Curso | | | | | | | | | | | | |
| NR | 16,7 | 50 | | 15,4 | 30 | 100 | 50 | 66,7 | 33,3 | | 66,7 | 34,5 |
| Formação de Formadores | 33,3 | | | 38,5 | | | | 33,3 | 33,3 | | | 19 |
| Técnico superior de higiene e segurança no trabalho | | | | | 40 | | 16,7 | | | | | 8,6 |
| Diversos | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Microsoft Access - Iniciação | | | | | | | | | | 100 | | 1,7 |
| CAP | | | | 15,4 | | | | | 33,3 | | | 5,2 |
| Técnico de segurança e higiene no trabalho | | | | | 10 | | | | | | | 1,7 |
| Seminário de Estudos Europeus | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |
| Italiano | | | | 7,7 | | | | | | | | 1,7 |
| Gestão financeira | | 25 | | | | | | | | | | 1,7 |
| Atelier de Imprensa | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |
| Técnico de controlo e monitorização de impacto ambiental | | | | | 10 | | | | | | | 1,7 |
| Galileo | | | | 7,7 | | | | | | | | 1,7 |
| Páginas WEB | | | | | | | | | | | 33,3 | 1,7 |
| Mestrado em gestão de marketing | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |
| Curso de Fotografia | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |
| Delegado de informação médica | | | | 7,7 | | | | | | | | 1,7 |
| Formação em Autocad 3D | | | | | | | 16,7 | | | | | 1,7 |
| Linguas- Ingles, Frances e Alemão | 8,3 | | | | | | | | | | | 1,7 |
| TSHT | | | | | 10 | | | | | | | 1,7 |
| Curso de Térmica RCCTE | | | | | | | 16,7 | | | | | 1,7 |
| Gestão de Empresas | | | | 7,7 | | | | | | | | 1,7 |
| Cálculo financeiro | | 25 | | | | | | | | | | 1,7 |
| <i>N</i> | <i>12</i> | <i>4</i> | <i>0</i> | <i>13</i> | <i>10</i> | <i>3</i> | <i>6</i> | <i>3</i> | <i>3</i> | <i>1</i> | <i>3</i> | <i>58</i> |

Quadro 53 - Evolução da pretensão futura dos finalistas e diplomados sobre vida profissional por curso (%)

| | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Profissão NR | 16,1 | 33,3 | 80 | 31,6 | 33,3 | 33,3 | 50 | 66,7 | 66,7 | 0 | 25 | 33,3% |
| Tarefas NR | 16,1 | 46,7 | 80 | 52,6 | 58,3 | 50 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 0 | 75 | 45% |
| Área NR | 25,8 | 66,7 | 100 | 52,6 | 66,7 | 50 | 62,5 | 83,3 | 66,7 | 0 | 75 | 53,2% |
| Organização NR | 45,2 | 60 | 100 | 68,4 | 75 | 83,3 | 87,5 | 83,3 | 66,7 | 50 | 75 | 65,8% |
| Região NR | 16,1 | 33,3 | 80 | 31,6 | 41,7 | 33,3 | 62,5 | 66,7 | 33,3 | 0 | 25 | 34,2% |
| Em que área gostaria de exercer? | | | | | | | | | | | | |
| Não responde | 14,9 | 39 | 27,3 | 34,1 | 38,1 | 14,3 | 40 | 20 | 36,4 | | 31,2 | 29,1 |
| Gestão | | 9,8 | | | 19 | | | | | | | 3,3 |
| Insonorização | | | | | 14,3 | | | | | | | 1,2 |
| Ambiente | | | | | 23,8 | | | | | | | 2 |
| Consultoria Ambiental | | | | | 4,8 | | | | | | | 0,4 |
| Automação | | | | | | | | 20 | | | | 1,2 |
| Electricidade | | | | | | | | 6,7 | | | | 0,4 |
| Energia | | | | | | | | 6,7 | | 25 | | 0,8 |
| Electrotecnia | | | | | | | 5 | 20 | | | | 1,6 |
| Robótica | | | | | | | | 6,7 | | | | 0,4 |
| Informática | 2,1 | | | | | | | 6,7 | | | | 0,8 |
| Domótica | | | | | | | | 6,7 | | | | 0,4 |
| Electrónica | | | | | | | | 6,7 | | | | 0,4 |
| Madeiras | | | | | | | | | 54,5 | | | 2,5 |
| Derivados e transformação de madeira | | | | | | | | | 9,1 | | | 0,4 |
| Vias de comunicação | | | | | | | 15 | | | | | 1,2 |
| Construção Civil | | | | | | | 40 | | | | | 3,3 |
| Multimédia | | | | | | 21,4 | | | | | | 1,2 |
| Informática | | | | | | 64,3 | | | | | | 3,7 |
| Metalomecânica | | | | | | | | | | 25 | | 0,4 |
| Manutenção | | | | | | | | | | 50 | | 0,8 |
| Estudo de Mercados | | | 9,1 | | | | | | | | | 0,4 |
| Recursos Humanos | | | 9,1 | | | | | | | | | 0,4 |
| Finanças | | 14,6 | 9,1 | | | | | | | | 18,8 | 4,1 |
| Comercial | | 14,6 | 18,2 | | | | | | | | | 3,3 |
| Marketing/R.P: | 34 | | 18,2 | 2,3 | | | | | | | | 7,8 |
| Controlo da qualidade | | | 9,1 | | | | | | | | | 0,4 |
| Economia | | | | | | | | | | | 6,2 | 0,4 |
| Bancária | | 19,5 | | | | | | | | | | 3,3 |
| Contabilidade | | 2,4 | | | | | | | | | 25 | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|-----|------|------|----|------|------|------|------|----|------|------|
| Turismo | | | | 50 | | | | | | | | | 9 |
| Investigação/Formação | | | | 4,5 | | | | | | | | | 0,8 |
| Animação | 2,1 | | | 9,1 | | | | | | | | | 2 |
| Comunicação Social | 12,8 | | | | | | | | | | | | 2,5 |
| Jornalismo | 29,8 | | | | | | | | | | | | 5,7 |
| TV | 4,3 | | | | | | | | | | | | 0,8 |
| Desporto | | | | | | | | | | | | 6,2 | 0,4 |
| Auditoria/Fiscalização | | | | | | | | | | | | 12,5 | 0,8 |
| <i>N</i> | 47 | 41 | 11 | 44 | 21 | 14 | 20 | 15 | 11 | | 4 | 16 | 244 |
| Em que área gostaria de exercer? | | | | | | | | | | | | | |
| NR | 25,8 | 66,7 | 100 | 52,6 | 66,7 | 50 | 62,5 | 83,3 | 66,7 | | | 75 | 53,2 |
| Marketing e Turismo | | | | 5,3 | | | | | | | | | 0,9 |
| Higiene e segurança no trabalho | | | | | 16,7 | | | | | | | | 1,8 |
| Ciências da Comunicação | 6,5 | | | | | | | | | | | | 1,8 |
| Sector Automóvel | | | | | | | | | | 50 | | | 0,9 |
| Construção Civil | | | | | | | 25 | | | | | | 1,8 |
| Humanidades | 6,5% | | | | | | | | | | | | 1,8 |
| Turismo | | | | 21,1 | | | | | | | | | 3,6 |
| Animação | | | | 5,3 | | | | | | | | | 0,9 |
| Ruído, águas residuais | | | | | 8,3 | | | | | | | | ,9 |
| Marketing | 12,9 | | | | | | | | | | | | 3,6 |
| Políticas Europeias Ambientais | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Indústria metalomecânica | | | | | | | | | | | 50 | | 0,9 |
| Area Financeira | | 20 | | | | | | | | | | | 2,7 |
| Gestão | | 6,7 | | | | | | | | | | 25 | 1,8 |
| Comunicação Social | 6,5 | 6,7 | | | | | | | | | | | 2,7 |
| Generalista | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Turismo e Relações Públicas | | | | 5,3 | | | | | | | | | 0,9 |
| Qualquer | 12,9 | | | | | | | 16,7 | | | | | 4,5 |
| Ciências Sociais/Letras | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Marketing | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Ciências Sociais; Comunicação | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Jornalismo (área sociedade/cultura) | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Controlo da Qualidade | | | | | 8,3 | | | | | | | | 0,9 |
| Marketing e comunicação | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Marketing / Relações Públicas | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| CRM | 3,2 | | | | | | | | | | | | 0,9 |
| Estruturas | | | | | | | 12,5 | | | | | | 0,9 |
| Gestão turística | | | | 5,3 | | | | | | | | | 0,9 |
| Turismo-língua inglesa | | | | 5,3 | | | | | | | | | 0,9 |
| Área do mobiliário | | | | | | | | | | 33,3 | | | 0,9 |
| Informática | | | | | | 50 | | | | | | | 2,7 |
| <i>N</i> | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | | 2 | 4 | 111 |

Quadro 54 - Expectativas de empregabilidade por curso (%)

| | | CS | GE | GCP | T | EA | EI | EC | EE | EM | EMGI | CA | Total |
|--------------------------------|--------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|-----|-------|
| Ampliar em termos nacionais | NR | 3,2 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | | 9,9 |
| | Referido | 29 | 33,3 | 40 | 68,4 | 50 | 50 | 25 | 50 | 66,7 | 50 | 50 | 43,2 |
| | Não referido | 67,7 | 60 | 20 | 31,6 | 33,3 | 16,7 | 62,5 | 33,3 | | 50 | 50 | 46,8 |
| Estagnar em termos regionais | NR | 3,2 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | | 9,9 |
| | Referido | 41,9 | 33,3 | 20 | 15,8 | 33,3 | 50 | 37,5 | 16,7 | 33,3 | 50 | 50 | 33,3 |
| | Não referido | 54,8 | 60 | 40 | 84,2 | 50 | 16,7 | 50 | 66,7 | 33,3 | 50 | 50 | 56,8 |
| Estagnar em termos nacionais | NR | 3,2 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | | 9,9 |
| | Referido | 38,7 | 33,3 | 20 | 15,8 | 16,7 | 16,7 | 25 | 16,7 | | | 25 | 25,2 |
| | Não referido | 58,1 | 60 | 40 | 84,2 | 66,7 | 50 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 100 | 75 | 64,9 |
| Restringir em termos regionais | NR | 3,2 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | | 9,9 |
| | Referido | 16,1 | 13,3 | | 10,5 | 8,3 | | 12,5 | 33,3 | 33,3 | | | 12,6 |
| | Não referido | 80,6 | 80 | 60 | 89,5 | 75 | 66,7 | 75 | 50 | 33,3 | 100 | 100 | 77,5 |
| Restringir em termos nacionais | NR | 3,2 | 6,7 | 40 | | 16,7 | 33,3 | 12,5 | 16,7 | 33,3 | | | 9,9 |
| | Referido | 25,8 | 20 | | 5,3 | 8,3 | | 25 | 16,7 | | | | 14,4 |
| | Não referido | 71 | 73,3 | 60 | 94,7 | 75 | 66,7 | 62,5 | 66,7 | 66,7 | 100 | 100 | 75,7 |
| <i>N</i> | | 31 | 15 | 5 | 19 | 12 | 6 | 8 | 6 | 3 | 2 | 4 | 111 |

**ANEXO IV - ANÁLISE FACTORIAL DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS (AFCM) E A
ANÁLISE CLASSIFICATÓRIA (AC) DO INQUÉRITO II**

Quadro 1 - AFCM I - Trajectórias profissionais iniciais

| Dimensões | Indicadores | Variáveis (Valores ou modalidades) | Estatuto da variável (ilustrativa/ activa) |
|---|--|--|---|
| Sócia Demográfica | Sexo | 1- Sexo | Ilustrativa |
| | Idade | 2 - Idade | Ilustrativa |
| Formação académica | Licenciatura | 10 - Que curso frequentou no IPV? | Ilustrativa |
| Temporalidade das trajectórias | Duração total da trajectória | 29 - Quanto tempo demorou para encontrar o 1º emprego regular? | Activa |
| Condição actual perante o trabalho | Condição actual perante o trabalho | 36 - Qual a sua situação? | Activa |
| Emprego | Número de empregos durante a trajectória | 66 - Após a obtenção do diploma quantos empregos regulares exerceram? | Activa |
| Desemprego | Tempo de desemprego de inserção | 29 - Quanto tempo demorou para encontrar o 1º emprego regular? 29B - Nº de meses de prospecção? | Activa Activa |
| | Número de desempregos após ter saído do primeiro emprego regular | 68 - Quantas vezes estiveram desempregados após a obtenção do diploma? | Activa |
| | Tempo de desemprego após o primeiro emprego | 68.1 - Indique com a maior especificidade possível os períodos de desemprego: | Activa |
| Empregos na trajectória - um só emprego | Situação no emprego | 36 - Qual a sua situação | Activa |
| | Precariedade objectiva | 38 - Tipo de vínculo com a entidade empregadora | Activa |
| | Remuneração | 39 - Rendimento mensal líquido: | Activa |
| | Profissão - CNP/94 a 6 dígitos | 33 - Qual a profissão exercida? (Indique com o máximo de pormenor) | Activa |
| | Tempo de ocupação | 35 - Como É/era exercida essa profissão? | Activa |
| | Relação entre formação académica e profissão/tarefas | 77 - Qual o nível de compatibilidade entre a formação detida e as funções que actualmente exerce/eu no último emprego? | Activa |
| Empregos na trajectória | Situação no emprego | 52 - Qual a sua situação profissional actual? | Activa |
| | Precariedade objectiva | 63 - Tipo de vínculo com a entidade empregadora (ou último emprego caso esteja desempregado) | Activa |
| | Remuneração | 65 - Qual é o seu rendimento mensal líquido? (ou último emprego caso esteja desempregado) | Activa |
| | Profissão - CNP/94 a 6 dígitos | Q34a CNP (7 valores) | Activa |
| Precariedade subjectiva | Percepção ou não da possibilidade de perder o emprego | 82 - procura activamente emprego? 82.1 - Porque é que procura activamente emprego? | Activa |

Quadro 2 - AFCM II - Avaliação Formativa

| Dimensões | Indicadores | Variáveis (Valores ou modalidades) | Estatuto da variável (ilustrativa/ activa) |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Sócio Demográfica | Sexo | 1 - Sexo | Ilustrativas |
| | Classe de origem | 93 - Classe de origem | |
| Situação laboral durante formação | Idade | 2 - Idade | Ilustrativas |
| | Estado civil | 3-Estado civil | |
| Situação laboral durante formação | Situação profissional durante o curso | 21 - Qual a situação laboral no último ano do curso? | Ilustrativa |
| Temporalidade das trajectórias | Duração total da trajectória | 29 - Quanto tempo demorou para encontrar o 1º emprego regular? 29B - Nº de meses de espera | Ilustrativa |
| Empregos na trajectória | Situação no emprego | 52 - Qual a sua situação profissional actual? | Ilustrativa |
| Desemprego | Número de desempregos após ter saído do primeiro emprego regular | 68 - Quantas vezes estiveram desempregadas após a obtenção do diploma? | Ilustrativa |
| Formação académica | Licenciatura | 10 - Que curso frequentou no IPV? | Ilustrativa |
| | | 12 - Terminou o curso com uma média de: | Ilustrativa |
| Avaliação da formação | | 13a/1 - Como avalia o curso frequentado relativamente aos seguintes aspectos? | Ilustrativa |
| | | 14 a/e - Avaliação da estrutura curricular: | Activa |
| | | 15 A/L- Avalie a formação frequentada no que respeita aos seguintes objectivos | Activa |
| | | 16 - Em que medida o diploma o/a preparou para a vida profissional? | Activa |
| Avaliação Institucional | | 17a/b - Qual é o seu grau de satisfação relativamente curso/instituição? | Activa |
| | | 18 - Qual considera ser o papel do Instituto Politécnico de Viseu no momento presente? | Activa |

Quadro 3 - AFCM III - Satisfação Laboral

| Dimensões | Indicadores | Variáveis (Valores ou modalidades) | Estatuto da variável (ilustrativa/ activa) |
|---|---|--|---|
| Sócio Demográfica | Sexo | Sexo | Ilustrativa |
| | Classe de origem | 93 - Classe de origem | Ilustrativa |
| | Idade | 2 - Idade | Ilustrativa |
| | Estado civil | 3 - Estado Civil | Ilustrativa |
| | Residência | 4 - Residência Actual: 5 - Vive com quem? | Ilustrativa Ilustrativa |
| Formação académica | Licenciatura | 10 - Que curso frequentou no IPV? | Ilustrativa |
| Situação laboral durante formação | Situação profissional durante o curso | 21 - Qual a situação laboral no último ano do curso? | Ilustrativa |
| Temporalidade das trajectórias | Duração total da trajectória | 29 - Quanto tempo demorou para encontrar o 1º emprego regular? 29B - Nº de meses de espera | Ilustrativa |
| Empregos na trajectória | Situação no emprego | 52 - Qual a sua situação profissional actual? | Ilustrativa |
| Desemprego | Número de desempregos após ter saído do primeiro emprego regular | 68 - Quantas vezes estiveram desempregados após a obtenção do diploma? | Ilustrativa |
| Satisfação face ao emprego (perspectiva objectiva) | Indicadores de A a T | 71 - Em termos globais, qual o grau de satisfação face ao actual/último emprego exercido em termos de: | Activa |
| | | 82 - Procura activamente emprego? | Activa |
| | | 82.1 - Porque é que procura activamente emprego? | Activa |
| Competências valorizadas no trabalho | Competências | 72 - Quais as competências mais valorizadas no exercício do actual/último emprego? | Activa |
| Formação no trabalho | Formação laboral | 73 - Teve formação no trabalho para o desempenho da actual/última função exercida? | Activa |
| Satisfação face à formação/trabalho | Relação F/E | 73.2 - Como se posiciona face À formação recebida em termos de qualidade e aplicabilidade no trabalho no actual ou último emprego exercido? | Activa |
| | | 74 - Pensa que o diploma foi um factor central para ocupar a actual/última profissão? | Activa |
| | | 76.1 - Quais das seguintes aspectos considera mais importantes ao nível do exercício do actual/último trabalho? | Activa |
| | Matching Subjectivo | 77 - Qual o nível de compatibilidade entre a formação detida e as funções que actualmente exerce/eu no último emprego? | Activa |
| | | 78 - Na sua opinião qual o nível de habilitações mínimas para o desempenho das funções que actualmente exerce/eu no último emprego? | Activa |
| | | 79 - Qual o nível de aproveitamento da actual/última entidade empregadora das suas qualificações académicas? | Activa |
| | | 81 - Qual o aspecto que considera mais importante como meio de aprendizagem/integração no actual/último trabalho? | Activa |

Quadro 4 - AFCM IV - Expectativas e representação laborais e formativas

| Dimensões | Indicadores | Variáveis (Valores ou modalidades) | Estatuto da variável (ilustrativa/ activa) |
|--|--|---|---|
| Sócia demográfica | Sexo | Sexo | Ilustrativa |
| | Classe de origem | 94 - Classe de pertença | Ilustrativa |
| | Idade | 2 - Idade | Ilustrativa |
| | Estado civil | 3 - Estado Civil | Ilustrativa |
| Formação académica | Residência | 4 - Residência | Ilustrativa |
| | | 5 - Vive com quem? | Ilustrativa |
| Formação académica | Licenciatura | 10 - Que curso frequentou no IPV? | Ilustrativa |
| Situação laboral durante formação | Situação profissional durante o curso | 21 - Qual a situação laboral no último ano do curso? | Ilustrativa |
| Temporalidade das trajectórias | Duração total da trajectória | 29 - Quanto tempo demorou para encontrar o 1º emprego regular? 29B - Nº de meses de espera | Ilustrativa |
| Empregos na trajectória | Situação no emprego | 52 - Qual a sua situação profissional actual? | Ilustrativa |
| Representações laborais | Carreiras | 83 a/o - Quais os aspectos que na sua opinião um emprego deve possuir para potenciar carreiras? | Activa |
| Representações face ao diploma | | 86a/1 - Para consolidar/estabilizar a sua carreira profissional estaria disposto a: | Activa |
| Representações face ao diploma | Diplomas/emprego | 88 a/h - <i>considera que a posse de um diploma de Licenciatura interferiu no seu caso:</i> | Activa |
| Expectativas formativas e laborais | Perspectivas formativas | 87 - Pensa dar continuidade à sua formação académica? | Activa |
| | Perspectivas laborais | 90 - Na sua opinião o mercado de trabalho na sua área de formação: | Activa |

ANEXO V - GUIÕES DE ENTREVISTAS

Entrevista aos Coordenadores dos cursos

1 - Como caracteriza o perfil formativo do curso e respectivas saídas profissionais?

Características da formação/qualificações facultadas

2 - Qual o nível de reconhecimento e aceitação do curso a nível local e profissional (ordens profissionais)?

Estatuto profissional e institucional; conhecimento/interesse no processo de transição ao trabalho dos diplomados

3 - Qual o Balanço que faz e quais representam para si os desafios futuros (oferta/concorrência formativa) do curso que coordena?

Avaliação da formação/Projectos futuros/Bolonha - alterações (o que muda, relação com o mercado de trabalho?)

4 - Existem ligações/parcerias institucionais com o mercado de trabalho local? (além das estabelecidas através dos processo de estágio)

Se sim, de que tipo e sob que formas as mesmas são materializadas? Ligação com mercado de trabalho local/preparação da transição dos alunos/Ensino técnico aplicado - Politécnico?

5 - Existe Avaliação interna/externa do curso? De que forma/critérios e com que regularidade é efectuada?

Formas e ritmos de Avaliação interna/Critérios

6 - A Instituição faculta todas as condições para o funcionamento desta formação? Se não que tipos de lacunas existem? Condições de funcionamento

7 - Existe um acompanhamento do processo de transição ao trabalho por parte dos diplomados?

Se sim, de que forma? Se não, acha que seria pertinente? Preocupação institucional com a transição/Ligação com mercado de trabalho local/formas de ligação/quem o faz.

8 - Quais as principais Competências que a formação que coordena procura construir nos seus diplomados? Tipo de competências facultadas/valorizadas

A. Capacidade relacional e de integração cultural no trabalho

- B. Compreensão, Domínio e utilização de línguas estrangeiras a nível laboral
- C. Nível de procura de informação e disponibilidade para o emprego
- D. Disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento e formação
- E. Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho
- F. Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho
- G. Domínio/utilização/compreensão e valorização da linguagem técnico-conceptual específica na execução do trabalho

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Competências Transversais | <i>A -Relacionais</i> |
| | <i>B - Comunicacionais</i> |
| | <i>C - Prospectivas</i> |
| | <i>D - Formativas</i> |
| Competências Específicas | <i>E - Técnicas</i> |
| | <i>F - Executórias</i> |
| | <i>G - Linguísticas específicas</i> |

9 - Qual o papel que na sua opinião a Instituição/formação representa a nível regional?

Representações sobre o papel da instituição a nível local/desenvolvimento

10 - E o curso pensa possuir capacidade de inserção/integração no mercado de trabalho local/regional? Justifique.

Conhecimento sobre mercado local na área/ possibilidade de inserção local

11 - Existem diferenciações entre Universidades e Politécnicos? Se sim, a que nível?

Identities institucionais/opinião sobre sistema binário/diferenças

Entrevista aos diplomados

1 - Como avalia a formação frequentada no IPV em termos de qualidade formativa e preparação para o mercado de trabalho?

2 - Na sua opinião, quais são as principais Virtudes/Limitações do curso bem como as suas principais saídas profissionais? Existe oferta a nível local/regional?

3 - Como definiria o apoio Institucional à inserção profissional dos alunos?

4 - Identifica-se com o diploma alcançado e sente-se reconhecido ao nível do mercado de trabalho?

5 - Descreva como decorreu o seu processo de transição para o trabalho após terminar a licenciatura? (Importância dos estágios neste processo)

6 - Como caracteriza a sua situação profissional actual? Ou última caso esteja desempregado? (Conteúdos, Autonomia de tarefas, métodos de trabalho ou ritmo de trabalho).

7 - Quais as principais dificuldades de adaptação/integração sentidas ao nível do exercício do trabalho/1º e/ou actual emprego?

8- Quais representam para si as competências mais valorizadas no exercício na sua actual actividade laboral?

Domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação

Domínio de Línguas Estrangeiras

Capacidade de trabalhar em grupo/equipa

Autonomia

Adaptação à mudança

Capacidade de Inovação

Capacidade de planeamento/organização

Capacidade de iniciativa/crítica

Capacidade de negociação

Capacidade de tomada de decisões

Capacidades técnicas específicas

Capacidades de Comunicação

9 - Considera-se satisfeito com a sua actual situação laboral? Justifique.

10 - E profissionalmente integrado? Identifica-se com o emprego/entidade empregadora?

11 - Estaria disponível alterar a sua actual situação profissional? Se sim em que circunstâncias?
Procura emprego?

12 - Como definiria um trabalho interessante? (Funções/organização/região).

13 - O mesmo existe a nível Regional/Nacional?

14 - Quais são as suas expectativas/projectos/receios profissionais futuras?

ANEXO VI - QUADROS SUPORTE DE ANÁLISE SPAD

Quadro 1 - Satisfação no trabalho

| Classe | Variável | Factores | Nível | Indicador | (%) | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|------|
| Classe 1 Insatisfação | Satisfação laboral | Funcionais | Razoavelmente satisfeitos | Ambiente de trabalho | 56,8 | |
| | | | | Recursos e condições de trabalho | 70,4 | |
| | | | | Salário | 56,82 | |
| | | | | Horário de trabalho | 54,5 | |
| | | | | Tipo de contrato | 43,1 | |
| | | | | Localização da entidade empregadora | 56,8 | |
| | | Executórios | | Possibilidade de inovar/criar | 61,3 | |
| | | | | Funções exercidas | 88,6 | |
| | | | | Tarefas realizadas | 86,3 | |
| | | | | Posição hierárquica ocupada | 81,8 | |
| | | | | Responsabilidade detida | 86,3 | |
| | | | | Grau de autonomia | 79,5 | |
| | | Profissionais | | Aproveitamento das capacidades profissionais | 68,1 | |
| | | | | Aproveitamento das capacidades pessoais | 70,4 | |
| | | | | Reconhecimento no trabalho | 63,6 | |
| | | | | Nível tecnológico da empresa/organismo empregador | 61,3 | |
| | | | | Formação profissional recebida | 47,7 | |
| | Aproveitamento das Qualificações | | 56,8 | | | |
| | Projecto de carreira | Futuro da Empresa | 59 | | | |
| | | Possibilidade de evolução na carreira | 50 | | | |
| | | Competências valorizadas no trabalho | Relacionais | Nível 1 | Capacidade de trabalhar em grupo/equipa | 25 |
| | | | Executórios | Nível 2 | Autonomia | 18,1 |
| | | Funcionais | Estruturo-Comunicacionais | Nível 3 | Capacidades técnicas específicas | 13,6 |
| | Capacidade de tomada de decisões | | | | 15,9 | |
| | Executórias | | Não escolhido | Domínio de Línguas Estrangeiras | 93,1 | |
| | | | | Capacidade de Inovação | 84 | |
| | Capacidade de planeamento/organização | | | 70,4 | | |
| Funcionais | Autonomia | | | 75 | | |
| | Adaptação à mudança | 84 | | | | |
| Capacidade de negociação | 86,3 | | | | | |
| Competências utilizadas no exercício do trabalho | | Nível 3 | Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho | 18,1 | | |
| Classe 2 Satisfação baixa | Satisfação laboral | Funcionais | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | Recursos e condições de trabalho | 41,1 | |
| | | | | Tipo de contrato | 52,9 | |
| | | | Razoavelmente insatisfeitos | Ambiente de trabalho | 23,5 | |
| | | | Executórios | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | Funções exercidas | 47 |
| | | Tarefas realizadas | | | 41,1 | |
| | | Razoavelmente insatisfeitos | | Posição hierárquica ocupada | 52,9 | |
| | | | | Possibilidade de inovar/criar | 23,5 | |
| | | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | | Responsabilidade detida | Possibilidade de inovar/criar | 58,8 |
| | | | | | Responsabilidade detida | 52,9 |
| | | Razoavelmente insatisfeitos | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | Grau de autonomia | Responsabilidade detida | 23,5 |
| | | | | | Grau de autonomia | 47 |
| | | Profissionais | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | Razoavelmente insatisfeitos | Aproveitamento das capacidades profissionais | 64,7 |
| | | | | | Aproveitamento das capacidades pessoais | 58,8 |
| | | | Aproveitamento das capacidades pessoais | | 23,5 | |
| Reconhecimento no trabalho | 35,2 | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|-----------------------------------|---|---------------|--|------|
| | | | Nem satisfeitos nem insatisfeitos | Nível tecnológico da empresa/organismo empregador | 41,1 | | |
| | | | Razoavelmente insatisfeitos | Aproveitamento das qualificações detidas | 29,4 | | |
| | | Projecto de carreira | Razoavelmente insatisfeitos | Futuro da empresa | 35,2 | | |
| | | | | Possibilidade de evolução na carreira | 58,8 | | |
| | Competências valorizadas no trabalho | | Nível 2 | Domínio das tecnologias de informação e comunicação | 29,4 | | |
| | | | Não escolhido | Valorização da capacidade de inovação | 100 | | |
| | | | | Capacidade de iniciativa/crítica | 88,2 | | |
| | | | | Capacidade de tomada de decisões | 88,2 | | |
| | | | | Adaptação à mudança | 100 | | |
| | | | | Capacidade de negociação | 888,2 | | |
| | | | | Autonomia | 100 | | |
| | Competências utilizadas no exercício do trabalho | | Não escolhido | Inovação e procura de conhecimento e formação | 100 | | |
| | | | | Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho | 88,2 | | |
| | | | | Valorização do estatuto académico a nível laboral | 100 | | |
| | | | | Qualidade e aplicabilidade no trabalho | 47 | | |
| Classe 3 | Satisfação laboral | Funcionais | Muito satisfeitos | Ambiente de trabalho | 66,6 | | |
| | | | | Recursos e condições de trabalho | 60 | | |
| | | | | Salário | 26,6 | | |
| | | | | Horário de trabalho | 53,3 | | |
| | | | | Tipo de contrato | 46,6 | | |
| | | Localização da entidade empregadora | | 53,3 | | | |
| | | Executórios | | Funções exercidas | 73,3 | | |
| | | | | Tarefas realizadas | 80 | | |
| | | | | Posição hierárquica ocupada | 53,3 | | |
| | | | | Responsabilidade detida | 53,3 | | |
| | | | | Grau de autonomia | 86,6 | | |
| | | Profissionais | | Possibilidade de inovar/criar | 73,3 | | |
| | | | | Aproveitamento das capacidades profissionais | 66,6 | | |
| | | | | Aproveitamento das capacidades pessoais | 73,3 | | |
| | | | | Reconhecimento no trabalho | 73,3 | | |
| | | | | Nível tecnológico da empresa/organismo empregador | 60 | | |
| | | Projecto de carreira | | Formação profissional recebida | 33,3 | | |
| | | | | Aproveitamento das qualificações detidas | 33,3 | | |
| | | | | Futuro da Empresa | 66,6 | | |
| | | | | Possibilidade de evolução na carreira | 60 | | |
| | | Competências valorizadas no trabalho | | Executórios | Nível 1 | Capacidade de planeamento/organização | 26,6 |
| | | | | Técnicas | Nível 3 | Aplicabilidade e reconhecimento das qualificações académicas ao nível do exercício do trabalho | 20 |
| | | Competências utilizadas no exercício do trabalho | | | Não escolhido | Disponibilidade para a inovação e procura de conhecimento e formação | 86,6 |
| | | | | | | Domínio das tecnologias de informação e comunicação | 73,3 |
| | | | | | | Flexibilidade e iniciativa no exercício do trabalho | 86,6 |
| | | | | | | Reconhecimento e Valorização do Estatuto Académico a nível laboral | 100 |

Quadro 2 - Avaliação da formação académica

| Classe | Variável | Factores | Nível | Indicador | (%) | |
|-----------------------------------|--|--|---|---|---|------|
| Classe 1 | Avaliação geral do curso | Estruturais | Razoavelmente satisfeitos | Distribuição da carga horária disciplinar | 70,1 | |
| | | | | Estrutura curricular | 68,4 | |
| | | | | Conteúdos disciplinares | 59,6 | |
| | | | | Avaliação | 66,6 | |
| | | Funcionais | | Pedagógica e científica do corpo docente | 56,1 | |
| | | | | Qualidade global da formação recebida | 75,4 | |
| | | | | Qualidade global da instituição formadora | 70,1 | |
| | | | | Desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação | 77,1 | |
| | Competências transversais | Desenvolvimento das capacidades de expressão | | 61,4 | | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de autonomia | | 77,1 | | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança | | 73,6 | | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização | | 73,6 | | |
| | | Desenvolvimento do espírito crítico | | 78,9 | | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de análise/síntese | | 85,9 | | |
| | | Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico | | 75,4 | | |
| | | | | | | |
| Classe 2 | Avaliação geral do curso | Estruturais | Razoavelmente insatisfeitos | Estrutura curricular | 35,9 | |
| | | | | Conteúdos disciplinares | 28,1 | |
| | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | Formas de avaliação disciplinar | 33,3 | |
| | | | | | 56,4 | |
| | | | | | | |
| | | Funcionais | Razoavelmente insatisfeitos | Preparação pedagógica e científica do corpo docente | 33,3 | |
| | | | | Qualidade global da formação recebida | 20,1 | |
| | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | | 51,2 | |
| | | | | Razoavelmente insatisfeitos | Qualidade global da instituição formadora | 17,9 |
| | | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | | 58,9 |
| | Razoavelmente insatisfeitos | Condições físicas da instituição | 33,3 | | | |
| | Competências transversais | Razoavelmente insatisfeitos | Desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa | 20,1 | | |
| | | | Desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação | 15,3 | | |
| | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | Desenvolvimento das capacidades de expressão | 46,1 | | |
| | | | Desenvolvimento das capacidades de expressão | 25,6 | | |
| | | Razoavelmente insatisfeitos | Desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos | | 15,3 | |
| | | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | 41 | |
| | | Razoavelmente insatisfeitos | Desenvolvimento das capacidades de autonomia | | 15,3 | |
| | | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | 41 | |
| | | Razoavelmente insatisfeitos | Desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança | | 20,5 | |
| Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | | | | 46,1 | | |
| Razoavelmente insatisfeitos | Desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização | | 17,9 | | | |
| | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | 51,2 | | | |

| | | | | | |
|----------|---------------------------|---|-----------------------------------|--|------|
| | | | Nem satisfeitos/nem insatisfeitos | Desenvolvimento do espírito crítico | 53,8 |
| | | | | Desenvolvimento das capacidades de análise/síntese | 61,5 |
| | | | | Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico | 61,5 |
| Classe 3 | Avaliação geral do curso | Estruturais | Muito satisfeitos | Distribuição da carga horária disciplinar | 45,4 |
| | | | | Estrutura curricular | 36,3 |
| | | | | Conteúdos disciplinares | 72,7 |
| | | | | Formas de avaliação disciplinar | 54,5 |
| | | | | Preparação pedagógica e científica do corpo docente | 72,7 |
| | | Funcional | | Qualidade global da formação recebida | 81,2 |
| | | | | Qualidade global da instituição formadora | 72,7 |
| | | | | Condições físicas da instituição | 72,7 |
| | | | | Condições materiais | 72,3 |
| | | | | Desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo/equipa | 72,7 |
| | Competências transversais | Desenvolvimento das capacidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação | | 72,7 | |
| | | Desenvolvimento do interesse de aprofundar conhecimentos | | 72,7 | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança | | 54,5 | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de planeamento/organização | | 54,5 | |
| | | Desenvolvimento do espírito crítico | | 54,5 | |
| | | Desenvolvimento das capacidades de análise/síntese | | 54,5 | |
| | | Domínio dos fundamentos do campo de estudo específico | | 63,6 | |

Quadro 3 - Expectativas profissionais e formativas

| Classe | Variável | Factores | Nível | Indicador | (%) | |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------------|---|---|------|
| Classe 1 | Projecto de carreira | Consolidar/estabilizar carreira | Indisponibilidade | Mudar de emprego (fora da área da formação) | 55,5 | |
| | | | | Submeter-se aos ideais da empresa | 55,5 | |
| | | | | A mudar de área de residência | 38,8 | |
| | | | | A trabalhar no estrangeiro | 44,4 | |
| | | | Disponibilidade total para emprego | 44,4 | | |
| | | | Aceitar da cultura da empresa | 72,2 | | |
| | | | Disponibilidade | Flexibilidade contratual e mudar de emprego na área de formação | 86,1 | |
| | | | | Fazer fêrias em função da empresa | 88,8 | |
| | Importância do diploma | | | Não | Diploma interferiu a nível do estatuto profissional | 88,8 |
| | | | | Sim | No aumento da possibilidade de encontrar emprego | 80,5 |
| | | | | | Na progressão na carreira | 77,7 |
| | | | | | No melhorar nível de vida | 72,2 |
| | | | | | Em encontrar profissão coerente com a formação | 66,6 |
| | | | | | Na estabilidade profissional | 63,8 |
| No salário e proveitos materiais | 63,8 | | | | | |
| Classe 3 | Projecto de carreira | Consolidar/estabilizar carreira | Disponibilidade | Mudar de emprego (fora da área da formação) | 95,4 | |
| | | | | Flexibilidade contratual | 95,4 | |
| | | | | Ganhar acima da média | 95,4 | |
| | | | | Submeter-se aos ideais da empresa | 86,3 | |
| | | | | A mudar de emprego fora da área de formação | 77,2 | |
| | | | | Aceitar da cultura da empresa | 63,6 | |
| | Importância do diploma | Aspectos que potenciam carreiras | | Sim | Diversidade de tarefas | 31,8 |
| | | | | Não | No aumento da possibilidade de encontrar emprego | 72,7 |
| | | | | | Em encontrar profissão coerente com a formação | 72,7 |
| | | | | | Na estabilidade profissional | 68,1 |
| | | | | | No salário e proveitos materiais | 72,7 |
| | | | | | Na possibilidade de melhorar o nível de vida | 59% |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Quadro 4 - Classes e relação entre plataformas de análise SPAD

| <i>Situação profissional à data do inquérito</i> | <i>Trajectórias Profissionais</i> | <i>Satisfação face ao trabalho</i> | <i>Avaliação da formação académica</i> | <i>Expectativas Profissionais</i> |
|--|---|---|---|--|
| I Desemprego de inserção | Classe 4: Híbridas Desemprego de inserção- EA 41%; CS e GE 20% c e T 21,1% | — | — | Classe 3: Disponibilidade Total (86,3% não acedeu ao 1º emprego, 63,6% está à procura do 1º emprego, 72,7% encontra-se desempregado) |
| II Imobilismo laboral | Classe 4: Híbridas: Trabalhadores- estudantes que não viram alterada a sua situação laboral-EI, EMGI, CA e T | Classe 1: Satisfação mediana. 100% nunca esteve desempregado (manutenção do emprego detido) | — | Classe 4: Representações Inertes/Satisfação face a situação (37,5% são de CA e 62,5% são casados e vivem com conjuge) |
| III Manutenção do Primeiro Emprego | Classe 1: Funcionais. 93,3%, afirmam que no último ano eram estudantes a tempo inteiro, 100% acederam ao 1º emprego regular; 62,2% afirmam ter demorado 1-6 meses a aceder ao mesmo e 20% entre 7-12 meses (diversidade formativa) | Classe 2: Satisfação baixa/desencanto. Nunca tiveram desempregados (100%); 29,4% são de EC; 70,5% demorou entre 1-6 meses a encontrar 1º emprego; 41,1% vivem sozinhos, 88,24% acederam ao 1º emprego; 76,47% mantém emprego e situação profissional, apesar de 35,29% assumir que procura emprego por um projecto de carreira | Avaliação Intermédia (Instrumental) | Classe 1: Diplomados funcionais. Estudantes a tempo inteiro que acederam ao 1º emprego-83,3%, sendo que, 56% demorou entre 1-6 meses; 66,6% mantêm a sua situação profissional |
| IV Progressão na carreira já projectada | Classe 2: Evolutivas. 100% Exercia uma actividade no último ano, Por conta de outrem (85,7%) e nunca estiveram desempregados (100%) - CA, T e GE | Classe 3: Satisfação elevada. 40% é casado; 66,6% do sexo masculino; 20% de GCP; 53,33% está muito satisfeito face a situação profissional; 86,6% não procura emprego (satisfação elevada); 53,3% está muito satisfeito face à formação recebida apesar de 13,3% ter estado desempregado em 2007 | Avaliação Positivas | Classe 4: Representações Inertes/Satisfação face à situação. (37,5% são de CA e 62,5% são casados e vivem com cônjuge) |
| V Precariedade laboral | Classe 3: Instabilidade. Estudantes a tempo inteiro (2 populações-CS; EC 100%, sendo que 68,7% demoraram entre 1-6 meses a aceder ao 1º emprego regular | Classe 4: Insatisfação elevada. 66,7% estão muito insatisfeitos face à formação recebida e situação profissional, 83,3% acham que o diploma não foi central para ocupar emprego actual, 66,6% afirmam que nível de aproveitamento das qualificações é de nível 2, 50% justifica posição ao afirmar que as mesmas não estão a ser aproveitadas | Avaliação Negativa 46,1% são de CS | Classe 2: Disponibilidade Parcial. 17,3% encontra-se neste momento desempregado e 69,5% são de CS e T |