



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

MARINA ALEXANDRA FERREIRA DIAS

**ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR E
TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Orientação Científica: Professora Doutora Teresa Medeiros

PONTA DELGADA

2015

Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Marina Alexandra Ferreira Dias

**Estudantes do Ensino Superior e a
Transição para o Mercado de Trabalho**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, na vertente de Contextos Educativos, da Universidade dos Açores, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Medeiros.

Ponta Delgada

2015

Resumo

Em Portugal são muitos os desafios que se colocam aos estudantes do ensino superior (adultos emergentes), no que diz respeito à adequação ao mercado de trabalho, à escassez de oferta de emprego e ao surto emigratório de diplomados. Dada a pertinência deste assunto na formação dos estudantes do ensino superior e sua transição para o mercado de trabalho, decidiu-se fazer um estudo exploratório quantitativo e correlacional, com base numa amostra de 120 alunos finalistas de licenciatura e mestrado da Universidade dos Açores. A concretização do estudo foi norteadada pelos respetivos objetivos, nomeadamente: (i) compreender as expetativas dos estudantes do ensino superior na transição para o mercado de trabalho; (ii) analisar as representações de mercado de trabalho; (iii) verificar os comportamentos de procura ativa de emprego; (iv) caracterizar a autoestima, autoeficácia para a procura de emprego e o suporte social; e (v) compreender as variáveis preditoras do comportamento de procura ativa de emprego. A recolha de dados foi através dos seguintes instrumentos: (i) *Questionário Sociodemográfico e Académico*; (ii) *Questionário de Expetativas e Representações do Mercado de Trabalho*; (iii) *General Job-Search Intensity*; (iv) *Questionário de Suporte Social*; *Escala de Autoestima de Rosenberg* e (v) *Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego*. Através da análise estatística dos dados recolhidos, observa-se que os estudantes de mestrado indicam um período superior de previsão de emprego e são mais pró-ativos relativamente ao ingresso no mercado de trabalho do que os estudantes de licenciatura, além de pretenderem ingressar no mundo laboral através de uma postura individual de procura de emprego. Verifica-se ainda que o comportamento de procura ativa de emprego difere em função da idade e do sexo dos participantes, sendo mais expressivo nos estudantes mais novos e nas mulheres. No que diz respeito às variáveis que predizem o comportamento de procura ativa de emprego, os resultados apontam para a influência do sexo, autoestima, autoeficácia, apoio social percebido e avaliação do mercado de trabalho.

Neste sentido, verifica-se que níveis superiores de autoeficácia e de suporte social percebido contribuem para uma diminuição do comportamento de procura ativa de emprego, pelo que as restantes variáveis contribuem para um aumento do comportamento de procura ativa de emprego.

Palavras-chave: Adultos emergentes, Expetativas, Transição, Ensino Superior, Representações, Mercado de trabalho.

Abstract

In Portugal higher education students (emerging adults) face many challenges with the goal of obtain a job: the scarcity of available jobs and the emigration of graduate's outbreak. Given the relevance of this issue in the training of students in higher education and their transition to the labor market, it was decided to make a quantitative and correlational exploratory study, based on a sample of 120 final year students of bachelor and master of the University of the Azores. The conclusions of the study was guided by the respective objectives namely: (i) understand the expectations of higher education students in the transition to the labor market; (ii) analyze the representations of the labor market; (iii) check the active job search behaviors; (iv) characterize the self-esteem, self-efficacy in the search for employment and social support; and (v) understand the predictors of active job seeking behavior.

Data collection was made through the following means: (i) Sociodemographic Questionnaire and Academic; (ii) Survey of Expectations and Labour Market representations; (iii) General Job-Search Intensity; (iv) Social Support Questionnaire; Rosenberg Self-Esteem Scale and (v) Self-efficacy scale in Job Search. Through statistical analysis of the data collected, it was observed that the master students indicate a period of employment forecast and are more proactive in relation to entering the labor market than undergraduate students, and wish to enter the world labor through an individual approach to job search. It also notes that the active job search behavior differs depending on the age and sex of the participants, being more significant in younger students and women. With regard to the variables that predict the active job search behavior, the results point to the influence of gender, self-esteem, self-efficacy, perceived social support and evaluation of the labor market.

In this regard, it is noted that higher levels of self-efficacy and perceived social support contribute to a decrease in active job search behavior, so the remaining variables contribute to an increase in the active job search behavior.

Keywords-Words: Emerging Adults, Expectations, Transition, Higher Education, representations, labor market.

Agradecimentos

Gostaria de dirigir as minhas primeiras palavras neste marco acadêmico a todos os que, de uma forma ou de outra, me acompanharam nesta jornada, colocando-me desafios e disponibilizando-me diversas formas de apoio. A todos queria expressar a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Teresa Medeiros, pelo seu empenho, incentivo e exigência constante ao longo de toda a realização deste trabalho. Pela sua partilha de todo o seu conhecimento, que desde cedo me despoletou uma enorme admiração e incentivou-me a um desenvolvimento constante, tanto acadêmico como pessoal. Agradeço por todas as palavras de carinho, de incentivo e por toda a disponibilidade ao longo de toda a minha jornada académica.

A todos os professores e profissionais com quem tive a oportunidade de conhecer, obrigado por me inculcaram a responsabilidade de produzir conhecimento científico e por toda a partilha do seu conhecimento.

Às minhas colegas e amigas, Cátia Sebastião, Joana Maia, Sara Vasconcelos, Sónia Silva, Sheila Furtado e Tânia Medeiros por toda a paciência, companheirismo em todas as horas e por me proporcionarem uma recordação muito feliz e divertida de todos os momentos passados na Universidade dos Açores.

A ti, Juliana Flor, a minha melhor amiga de sempre, obrigada por toda a paciência mesmo nos dias maus, por todas as palavras de carinho, por nunca desistires de me incentivar e de acreditar nas minhas capacidades.

À minha família e em especial aos meus pais, que de uma forma ou de outra, acompanharam a minha jornada, tornando-me a pessoa que sou hoje, lutadora e persistente na concretização dos meus sonhos.

Ao meu avô, que apesar de já não estar presente, sempre me orientou, motivou e me deu forças, mesmo quando duvidava das minhas capacidades. Obrigado por seres sempre a luz que ilumina o meu caminho.

Por último, mas não menos importante, a todos os participantes desta investigação, pois sem a sua colaboração não seria possível a concretização deste estudo e sonho académico.

Índice Geral

Introdução	10
Parte I - Enquadramento teórico	12
Capítulo I. O estudante do ensino superior na contemporaneidade: contexto, ingresso e transição desenvolvimentista.....	13
1.1.Contexto sociocultural da adultez emergente.....	13
1.2.Ingresso no ensino superior	15
1.3. O processo de transição desenvolvimentista no estudante do Ensino Superior	17
Capítulo II. O estudante do Ensino Superior enquanto adulto emergente	24
2.1. Adultez Emergente	24
2.2.Tarefas da adultez emergente	28
2.3. Críticas à adultez emergente enquanto período de desenvolvimento.....	31
Capítulo III. Habilitações superiores e mercado de trabalho.....	34
3.1. O ensino superior e o mercado de trabalho	34
3.2. Expetativas dos estudantes e mercado de trabalho.....	36
3.3. Habilitações superiores, estágios e aproximação ao emprego.....	37
3.4. Transição para o mercado de trabalho.....	40
3.5. Empregabilidade.....	46
Parte II - Estudo Empírico	51
Capítulo IV. Metodologia de Investigação.....	52
4.1. Método.....	52
4.2. Delimitação do problema, objetivos e hipóteses de investigação	53
4.3. População e Amostra.....	56
4.3.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra.....	56
4.3.2. Caracterização Académica da Amostra.....	57
4.4. Instrumentos de recolha de dados	57
4.4.1. Questionário Sociodemográfico e Académico – QSA	58
4.4.2. Questionário de Expetativas de Transição e Representações de Mercado de Trabalho - QETRMT	58
4.4.2.1. Construção do QETRMT	59
4.4.2.1.1. Metodologia.....	59
4.4.2.1.2. Participantes	60
4.4.2.1.3. Procedimentos	60
4.4.2.1.4. Resultados	62
4.4.2.2. Primeira versão do QETRMT	65
4.4.2.2.1. Procedimentos e participantes da versão piloto.....	66
4.4.2.3. Versão final do Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho (QETRMT).....	67
4.4.3 General Job-Search Intensity – GJSI.....	69
4.4.4. Questionário de Suporte Social - SSQ6	70
4.4.5. Escala de Autoestima de Rosenberg – <i>RSES</i>	71
4.4.6. Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho – ATT.....	72

4.4.6.1. Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego - EAPE	72
4.5. Procedimentos	73
Capítulo V. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	75
5.1. Análise Descritiva	75
5.1.1. Expetativas de transição	75
5.1.2. Representações de mercado de trabalho.....	78
5.1.3. Variáveis psicológicas, comportamento de procura ativa de emprego e apoio social.....	80
5.2. Discussão dos resultados da análise descritiva.....	81
5.3. Análise Indutiva	85
5.3.1. Expetativas de transição para o mercado de trabalho e variáveis académicas.....	85
5.3.2. Comportamento de procura ativa de emprego e variáveis sociodemográficas.....	89
5.3.3. Comportamento de procura ativa de emprego e variáveis académicas	91
5.3.4. Variáveis preditores do comportamento de procura ativa de emprego	94
Conclusões Gerais e Limitações.....	97
Referências Bibliográficas	101

Índice de Anexos

Anexo I: Questionário Sociodemográfico e Académico (QSA).....	112
Anexo II: Consentimento Livre e Esclarecido para o Focus Group	115
Anexo III: Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho.....	117
Anexo IV: General Job-Search Intensity (GJSI)	121
Anexo V: Questionário de Suporte Social (SSQ)	123
Anexo VI: Escala de Autoestima de Rosenber (RES).....	126
Anexo VII: Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego (EAPE).....	128
Anexo VIII: Listagem dos cursos e estudantes da Universidade dos Açores	130
Anexo IX: Consentimento Livre e Esclarecido a aplicação do QTEESMT	135

Índice de Figuras

Figura 1: Estrutura de uma transição individual.	22
Figura 2: Distribuição da amostra, segundo área de curso.....	57
Figura 3: Frequência de expetativas de realização após o curso.....	76
Figura 4: Frequência de previsão de tempo para obter emprego.	77
Figura 5: Frequência do aspeto de maior consideração no mercado de trabalho.....	78
Figura 6: Frequência da competência mais relevante no mercado de trabalho.....	79
Figura 7: Frequência da avaliação do mercado de trabalho.	79
Figura 8: Frequência da autoeficácia na procura de emprego.....	80

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização dos participantes do <i>focus grupo</i>	60
Tabela 2. Tabela de Especificações das expetativas de transição para o mercado de trabalho.....	62
Tabela 3. Tabela de Especificações das expetativas de transição para o mercado de trabalho.....	64
Tabela 4. Estrutura do Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho.	65
Tabela 5. Caraterização dos participantes da versão piloto do QETRMT.	67
Tabela 6: Teste de Qui-Quadrado: expetativas de mudança a nível pessoal, económica e social e grau de ensino.....	86
Tabela 7. Diferenças entre expetativas de mudança a nível pessoal, social e económico com a média do curso.	86
Tabela 8: Teste de Qui-Quadrado: expetativas pós-curso e grau de ensino.....	87
Tabela 9. Teste da normalidade da média do curso e previsão de emprego.....	87

Tabela 10: Qui-Quadrado: modo de ingresso no mercado de trabalho e grau de ensino.....	88
Tabela 11. Teste da normalidade das variáveis sociodemográficas e comportamento de procura ativa de emprego.	90
Tabela 12: Correlação entre comportamento de procura ativa de emprego e idade.	90
Tabela 13: Comparação de médias entre comportamento de procura ativa de emprego e sexo.....	91
Tabela 14. Diferenças entre comportamento de procura ativa de emprego e grau de ensino.....	92
Tabela 15. Correlação entre comportamento de procura ativa de emprego e média do curso.....	92
Tabela 16. Diferenças entre comportamento de procura ativa de emprego e área de curso.....	93
Tabela 17: Comparação de médias entre comportamento de procura ativa de emprego e área de formação.....	93
Tabela 18: Regressão linear do modelo que explica o comportamento de procura ativa de emprego.	95
Tabela 19: Correlação entre sexo, autoestima, autoeficácia, suporte social e o comportamento de procura ativa de emprego.....	95

Introdução

Na conjuntura atual, verifica-se que o mundo do trabalho é cada vez mais competitivo, complexo e mutável, caracterizado por contextos laborais instáveis e volúveis que transmitem um sentimento de insegurança aos jovens adultos, prestes a ingressar nesse mercado (Vieira & Coimbra, 2006). Dada esta mudança social, compreende-se que ideias como um emprego para toda a vida numa determinada organização ou progressão de carreira, tornam-se unicamente idílicas e ultrapassadas (Teichler, 1999).

Na tentativa de corresponder às novas exigências da empregabilidade do século XXI, os alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino superior são sensibilizados para a noção de carreira sem fronteiras (*boundaryless career*), a qual consiste na sequência de experiências de empregos em diferentes organizações, de tal modo que se dá primazia às competências técnico-profissionais e transversais – capacidade de comunicar, de trabalhar em equipa, de gerir conflitos em situações de *stress*, entre outras (Vieira & Coimbra, 2006; Seco, Filipe, Pereira, & Alves, 2009).

É neste contexto de mutação constante das exigências da empregabilidade, de internacionalização e mobilidade, que o *Processo de Bolonha* foi implementado nas instituições do ensino superior, com o intuito de permitir aos estudantes um papel cada vez mais ativo na sua formação, através da implementação de um currículo individualizado, da promoção da mobilidade da comunidade académica e de uma aprendizagem ativa, autónoma e contínua. Neste sentido, ressalva-se a necessidade do estudante se envolver intrinsecamente no seu percurso académico, sendo gestor do seu processo de ensino-aprendizagem, com novas exigências e expectativas pessoais. Desta forma, cabe às instituições de ensino e aos próprios estudantes a preocupação cada vez maior com o mercado de trabalho e a procura do desenvolvimento de competências adequadas às funções profissionais e às necessidades das organizações (Medeiros, 2002).

No que diz respeito à transição da universidade para o mercado de trabalho, o adulto emergente perde o estatuto de estudante e o apoio por parte do estabelecimento do ensino superior (Universidade ou Politécnico) e substitui a necessidade da perda da influência da família pela necessidade de construir uma identidade própria, na busca do seu *status* de trabalhador e do apoio de uma organização (Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009). Esta mudança acarreta ao adulto emergente sentimentos de impotência, de

insegurança e desestruturação do seu projeto de vida, influenciados pela precaridade de ofertas de emprego. Desta forma, os jovens tendem a adotar outras trajetórias e novas estratégias:

”(...) tais como a opção de um novo curso universitário ou de uma pós-graduação, o retardamento da constituição de nova família, a aceitação de um emprego de menor remuneração para a aquisição da experiência na profissão, a ocupação de um emprego em uma área diferente de sua formação ou a busca de trabalho em outras cidades ou países (...)” (Araújo & Sarriera, 2004).

Tendo em conta a pertinência deste assunto num mundo imprevisível e em crise macroeconómica, procuramos focar a nossa atenção nos estudantes da Universidade dos Açores do último ano da Licenciatura e do Mestrado, a fim de compreender a vivência da sua transição para o mercado de trabalho. Assim, pretende-se estudar as expectativas de transição académico-profissional como mediadoras do comportamento de procura ativa de emprego, fundamentais para o desenvolvimento de programas de acompanhamento na transição para o mercado de trabalho.

A presente dissertação é composta por duas partes, sendo que a primeira fundamenta conceptualmente a investigação desenvolvida e a segunda compreende os aspetos metodológicos inerentes à sua concretização. Estas duas secções são antecedidas por uma introdução e terminam numa conclusão.

Iniciaremos o primeiro capítulo pela caracterização do contexto sociocultural do estudante do ensino superior (adulto emergente), enfatizando o ingresso no ensino superior e o processo de transição individual. O segundo capítulo incide sobre a adultez emergente, reconhecendo-a como um período de desenvolvimento distinto da adolescência e da adultez e engloba as suas características e tarefas inerentes. O terceiro capítulo aborda os aspetos associados ao ensino superior, sua relação com o mercado de trabalho, questões de carreira, novas exigências da empregabilidade e dificuldades/facilidades no processo de transição para o mercado de trabalho.

A segunda parte da dissertação compreende o estudo empírico desenvolvido e integra dois capítulos, na sequência dos anteriormente apresentados.. No quarto capítulo (primeiro da segunda parte) é dado a conhecer o *design* da investigação, o método adotado, os objetivos de investigação, as hipóteses de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. No quinto e último capítulo, apresenta-se os resultados e procede-se à sua discussão, à luz da literatura consultada.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo I. O estudante do ensino superior na contemporaneidade: Contexto, ingresso e transição desenvolvimentista

1.1. Contexto sociocultural da adultez emergente

A partir dos anos 70 do século XX, mais concretamente nas sociedades ocidentais, verifica-se uma mudança em termos de paradigmas económicos, históricos e sociais que alteram os pressupostos da transição para a vida adulta (Camarano, Mello, & Kanso, 2006; Mattos, 2013).

Acontecimentos como a Guerra do Vietname; a Revolução 25 de Abril em Portugal; o Golpe Militar no Chile; a Guerra Civil no Líbano; a Revolução Iraniana e a crise mundial do petróleo alteraram relações, normas sociais, modos de viver, expectativas de futuro e delimitaram o emprego dos mais jovens. Estes acontecimentos despoletaram um atraso nos acontecimentos, tradicionalmente, demarcados como marcos para a transição para a vida ativa/adulta. Neste sentido, a saída da escola, a entrada no mundo de trabalho, o casamento e a constituição de uma família são marcos cada vez menos constatados nos jovens, para dar lugar ao prolongamento dos estudos, a empregos temporários e precários, dificultando a estabilidade profissional e financeira da idade adulta (Mattos, 2013).

Estas alterações ocorridas nas últimas décadas, centram-se essencialmente no *timing* do casamento e da parentalidade. Nos Estados Unidos da América, em 1970, a idade média do casamento era 23,2 anos para os homens e de 20,8 anos para as mulheres, mas em 2013, verifica-se um aumento das idades médias, resultando numa média de 29 anos para os homens e 26,6 anos para as mulheres. No mesmo país, em 1980, a idade média para a maternidade da mãe no nascimento do primeiro filho era de 22,7 anos de idade, enquanto em 2006 era de 25,1 anos de idade (U.S. Bureau of the Census, 2015).

Esta tendência também se verifica em Portugal, sendo que em 1970, a idade média do primeiro casamento centrava-se nos 26,6 anos para os homens e 24,3 anos para as mulheres. Em 2014, estes dados sofreram um aumento das idades médias do primeiro casamento, resultando numa idade média de 32,1 anos para os homens e 30,6 anos para as mulheres (INE, 2015; PORDATA, 2015).

No que diz respeito à parentalidade, verifica-se novamente um aumento das idades médias das mães, no nascimento do seu primeiro filho, sendo que em 1970 a

idade média centrava-se nos 24,4 anos de idade e em 2014, nos 30 anos de idade (INE, 2015; PORDATA, 2015).

A grande maioria dos indivíduos que saem de casa dos familiares é pelos motivos do casamento ou coabitação com os parceiros¹.

Dadas as alterações nas conjeturas políticas, económicas, educacionais e sociais verifica-se uma permanência por um maior período de tempo de coabitação entre pais e filhos quando os indivíduos realizam a sua formação superior (Agúdo, 2008; Andrade, 2010; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). Mesmo quando o sujeito se desloca para prosseguir os estudos noutra região, verifica-se que a situação não muda substancialmente, visto que este afastamento é temporário. A esta situação acresce a dependência económica que permite uma maior liberdade, para que os jovens possam dedicar-se aos estudos, realizarem mudanças de cursos ou de escolhas profissionais. Este apoio, apesar de permitir uma maior exploração profissional e uma maior tranquilidade ao longo do percurso académico para os jovens, despoleta mudanças culturais, económicas e sociais, pela “coabitação entre gerações” (Rossi, 1997; Arnett, 2000, 2006).

Nos países europeus que partilham uma maior experiência de desemprego, ou emprego precário, observa-se um aumento deste fenómeno de coabitação relativamente à família de origem. Estudos realizados por Rossi (1997) indicam que os jovens preferem desenvolver o estatuto e o bem-estar que a coabitação lhes proporciona, em detrimento da autonomia, considerada como fator de um nível de vida inferior. Neste sentido, as famílias constituem uma fonte de recurso em dois sentidos, por um lado, apresentam-se como fonte económica e, por outro, como um recurso de informações relativamente ao mercado de trabalho que orienta a escolha vocacional (Pappámikail, 2004). Dito isto, no contexto nacional, pode-se concluir que a adultez emergente, definida por Arnett (2000), e que acompanha o período do estudo do ensino superior, é experienciada mais tardiamente no século XXI, em face da conjetural política, social e económica atual.

¹ Segundo dados do Eurostat, em 1996, 31% dos jovens europeus entre os 16 e os 29 anos vivem em união de facto, sendo que em Portugal apenas 11% o fazem (Leite, 2003). Por outro lado, em 2005, das mulheres e homens que saem de casa entre os 25 e os 29 anos, apenas 5% das mulheres e 7% dos homens foram viver sozinhos e 62% das mulheres e 50% dos homens vivem em casal com filhos (Eurostat, 2015).

No que diz respeito às políticas praticadas nos países mediterrânicos, verifica-se uma ausência de medidas sociais de apoio à autonomia, enfatizando os elos de ligação familiares, despoletando uma (re)organização e (re)configuração das dinâmicas familiares num regime de *welfare family* (Guerreiro & Abrantes, 2005; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012), dificultando a autonomia dos filhos, dado a falta de empregos e/ou trabalhos precários. Assim, surge uma emergência de novas modalidades de apoio familiar, de trajetórias juvenis e processos de transição para a vida adulta (Pais, 2001; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012).

Assim sendo, verifica-se um prolongamento da condição juvenil para a exploração de futuros plausíveis a serem investidos, quer no domínio da educação, do amor e do trabalho (Arnett, 2006). Consequentemente, cada vez mais se verifica a dificuldade de generalizar e categorizar trajetórias de vida da adultez emergente, sendo que esta fase é caracterizada pela *individualização desenvolvimental* (Côté, 2006), que consiste numa maior responsabilidade, capacidade de tomada de decisão e independência financeira (Arnett, 2006; Mendonça, 2007; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012).

1.2. Ingresso no ensino superior

Desde o final dos anos 60, nos E.U.A, que se desenvolveu um enfoque no estudo de estudantes do ensino superior, originando um movimento de investigação intitulado “*desenvolvimento do estudante*” (*college student development*) (Bastos, 2004).

Um dos fatores de maior destaque nas configurações de transição para a vida adulta relaciona-se com o investimento na progressão dos estudos nos jovens. Compreende-se que esta progressão surge como consequência do desenvolvimento do mercado de trabalho que, em face da necessidade de mão-de-obra especializada, da globalização e da competitividade do mercado, os jovens tenham de desenvolver as suas competências técnicas, de modo a estarem mais bem preparados para as exigências do mercado de trabalho (Caires, 2001; Soares & Almeida, 2002; Guerreiro & Abrantes, 2005; Mendonça, 2007; Coimbra, 2008; Andrade, 2010).

Um estudo liderado por Chickering (1969) concluiu que os estudantes do ensino superior apresentam uma cultura própria, visto que tendem a desenvolver mais rapidamente a autonomia; o sentido de competência; da própria identidade; o sentido de vida; a integridade; a interdependência; a autoeficácia e o desenvolvimento cognitivo,

emocional e vocacional (Caires, 2001; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009). Estas mudanças devem-se às tarefas e desafios implicados com a entrada no ensino superior, tais como a saída de casa para estudar (a eventual deslocação), a conseqüente separação da família/amigos e do contato com novas realidades físicas, sociais e académicas (Caires, 2001).

Em Portugal, verifica-se mudanças a nível da morfologia e composição da população estudantil do ensino superior, a partir dos anos 60, com a democratização da sociedade portuguesa, com a abertura do acesso ao ensino superior a indivíduos oriundos de todas as classes sociais e ao processo de procura e frequência do ensino (Soares & Almeida, 2002).

Estas mudanças despoletaram um novo perfil do estudante do ensino superior, sendo que até então maioritariamente masculino, pertencente a meios socioeconómicos elevados e considerado uma elite da sociedade portuguesa². Em pouco mais de 30 anos, em Portugal (dos anos 60 aos 90), o número de estudantes do ensino superior quadruplicou³.

De acordo com os números da Direção-Geral do Ensino Superior, o ano de 2008 foi o último a registar um aumento do número de candidaturas ao ensino superior, com 53,062 candidaturas, quase duas mil a mais do que as 51,472 registadas em 2007. Desde então, a tendência tem sido sempre a diminuir o número de candidatos, sendo que em 2013 foi o ano mais baixo de uma década, quando chegou aos 40,419 estudantes. No presente ano de 2015, verifica-se o inverso, pois houve um aumento das candidaturas (41 mil candidaturas apenas na 1ª fase de candidatura, estando disponíveis 54,068 vagas de licenciatura, distribuídas por um total de 1,181 cursos) (DGES, 2015).

No ato de candidatura do ingresso para o ensino superior, os jovens têm em conta as leituras realizadas na oferta formativa e as taxas de empregabilidade do mercado de trabalho. Em Portugal, os cursos superiores que apresentam uma maior saída profissional são: Medicina (100% de empregabilidade na Universidade de Lisboa), Gestão e Economia (98% de empregabilidade na Universidade dos Açores),

² Em Portugal ainda existe uma das menores taxas de escolarização na União Europeia, apesar do alargamento das oportunidades educativas e do maior investimento nos níveis da educação.

³ Em 1960 eram 25.000 estudantes e em 1990 já 300.000 estudantes (Soares & Almeida, 2002).

Engenharia Informática e *Design* de Média Interativos (97% de empregabilidade na Universidade da Madeira), Enfermagem (96% de empregabilidade) e Engenharia Eletrotécnica e de Computadores (96% de empregabilidade) (dados do Ministério da Educação e Ciência, 2015).

1.3. O processo de transição desenvolvimentista no estudante do Ensino Superior

O termo transição deriva do latim *transitiōne* e designa-se pelo efeito de passar de um estado para o outro e/ou de um período para outro, baseando-se no conceito de mudança entre duas partes. Esta perceção do conhecimento comum acarreta um carácter único, raro e breve da transição, refutado pela abordagem psicológica que aprofunda o estudo da transição na vida dos sujeitos, ao longo do desenvolvimento de vida.

Segundo a abordagem psicológica, o processo de transição é muito mais complexo do que apenas a noção da distância de um momento perante um acontecimento (Araújo, 2008; Pinheiro, 2003). Neste sentido, “as alterações que acontecem na vida de um sujeito em transição estão relacionadas com a maneira como se explora, se percebe e como nos influencia (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1993 cit. por Santos, 2007, p. 58).

O processo de transição engloba a compreensão do impacto das mudanças na vida do sujeito em diferentes tempos (antes, durante e depois) e das ações e recursos que o sujeito mobiliza, para lhe permitir uma maior ou menor adaptabilidade às novas situações ou acontecimentos a que é sujeito. Assim sendo, verifica-se a influência de diferentes perspetivas, entre elas a contextual, a desenvolvimentista e a *life-span* (Araújo, 2008).

No que diz respeito à perspetiva contextual, como o próprio nome indica, compreende um foco no contexto do sujeito como um dos fatores fundamentais do desenvolvimento da identidade e na capacidade de aprender. O contexto surge como o meio impulsionador de mudança para o indivíduo, onde este deve reconhecer as mudanças a que está sujeito e integrar novos padrões de ação no seu processo de transição (Chickering, 1969 cit. por Pinheiro, 2003).

A perspetiva desenvolvimentista da transição realça a sequência natural do desenvolvimento do sujeito através de subestados, categorizados segundo três tipos de desenvolvimento: o baseado na idade; o baseado na resolução de atividades específicas ou cruciais e, por fim, o baseado no domínio específico.

O desenvolvimento baseado na idade rege-se por uma sequência cronológica de estruturas estáveis, cujo período de transição, corresponde à mudança de estruturas. Relativamente ao desenvolvimento baseado na resolução de atividades específicas, o mesmo centra-se na capacidade do sujeito adquirir certas competências, focalizando as tarefas que o sujeito consegue ou não fazer, caracterizadoras de cada etapa do desenvolvimento humano (Araújo, 2008). Por sua vez, o desenvolvimento do domínio específico centra-se na capacidade do sujeito de se mover em sequência de domínios, caracterizados por diferenças qualitativas. Assim, compreende-se as mudanças que as pessoas realizam num determinado domínio, de modo evolutivo.

Por outro lado, a perspectiva *Life-Span* da transição compreende uma transição individual contínua ao longo do curso de vida do sujeito. Deste modo, ocorre uma continuidade de mudanças e estados sem alterações, segundo uma abordagem temporal de vida, que todas as pessoas experienciam. Dito isto, os processos de transição são individualizados em função das diferenças de tempo e de significado, que as pessoas atribuem às diferentes situações que vivenciam (Araújo, 2008).

Englobando estas diferentes perspectivas, compreende-se que o processo de transição centra-se nas mudanças ao longo da vida do sujeito, sendo que o mesmo deve avaliar o significado das diferentes situações, das mudanças ocorridas e o modo como afetam o seu bem-estar. Os momentos de transição (momentos de descontinuidade) representam no ciclo vital do sujeito situações de alguma ansiedade, perante as mudanças que conduzem a diversos níveis da sua vida.

Bronfenbrenner (1979) concebe a transição ecológica como uma consequência (efeito) e como agente (causa) do desenvolvimento individual, resultado da robustez ou congruência ecológica, entre os desafios da nova situação e as capacidades de resposta da pessoa. Quanto mais diferenças existirem entre os dois meios, maior será o nível de *stress* que o sujeito irá sentir, permitindo maiores probabilidades de fracasso na transição. Por outro lado, se houver uma certa continuidade entre os dois ambientes, espera-se que a transição proporcione progressos no indivíduo (Pinheiro, 2003).

Quando um estudante ingressa no ensino superior e/ou termina o seu curso e ingressa no mercado de trabalho, pode-se considerar que ocorreu uma transição, isto é, o papel do sujeito foi alterado, tal como as suas responsabilidades, tarefas, relações, entre outros. De modo a despoletar transições de sucesso, neste âmbito, diversos programas são desenvolvidos com o intuito de amortizar as diferenças entre dois polos distintos, ao

permitir interações entre o indivíduo e o novo ambiente. Exemplos de projetos com inspiração na transição ecológica são os programas de orientação, os seminários de acolhimento de novos estudantes, o *counseling* e os programas de desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (Upcraft, 1989 cit. por Pinheiro, 2003).

Partindo destes pressupostos, Nancy Schlossberg, na década de 80, desenvolveu “*A model for analyzing human adaptation to transitions*”, onde reúne um conjunto de fatores que determinam o impacto de uma determinada transição. Esta teoria constitui ainda atualmente uma referência na abordagem das transições, ao “(...) permitir uma maior compreensão da natureza, da diversidade e complexidade das transições e respectivos processos de adaptação (...)” (Pinheiro, 2003, p. 129).

Segundo Schlossberg (1981, 1989), o processo de transição compreende quatro elementos/fatores que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com a própria transição: a situação, o *eu*, o apoio social e a estratégia, do inglês: *situation, self, support e strategies* originando, assim, a teoria dos 4 S 's. Deste modo, compreende-se a transição através da análise da especificidade destes elementos/fatores que explicam as diferentes reações dos indivíduos às mesmas transições e/ou as mesmas reações a momentos distintos (Pinheiro, 2003; Araújo, 2008).

Para Schlossberg, Waters e Goodman (1995) ocorre uma transição quando “um acontecimento (ou a sua ausência) produz mudanças a nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, afeta a idade ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia” (Araújo, 2008, p. 20). Neste sentido, a transição centra-se em situações desafiantes para o sujeito (previsíveis/esperadas; imprevisíveis/inesperadas ou ausência de acontecimento esperado) que acarretam mudanças a nível do comportamento e consequentemente, a nível da estrutura do indivíduo.

Na sua maioria, as situações desencadeantes de uma transição são as situações esperadas (*anticipated transitions*) e/ou a ausência de uma situação previsível de acontecimento (*nonevents transitions*). O sentido de previsível e imprevisível é, obviamente, um conceito influenciado pela relatividade, visto que nenhuma transição é intrinsecamente experienciada da mesma forma por dois indivíduos, ou seja, o que acontece a um pode não acontecer a outro (Pinheiro, 2003).

A entrada e saída do ensino superior consistem numa situação de transição, isto é, de descontinuidade da normalidade experienciada (de uma estrutura), pois compreendem mudanças a nível dos papéis sociais, das rotinas e dos relacionamentos.

A necessidade de ocorrência destas mudanças deve ser percebida pelo sujeito, de modo a que estas situações possam ser enquadradas como transições psicossociais e não de outro foro. Desta forma, a transição não compreende unicamente a questão da mudança, mas também a percepção da mesma e do seu impacto na vida do sujeito. Assim, toda a transição compreende uma identificação da situação (*approaching transitions*), os fatores determinantes das respostas dos sujeitos às transições (*taking potencial resources*) e a potenciação ou reforço dos recursos individuais (*strengthening resources*) (Pinheiro, 2003).

De acordo com estudos de Schlossberg, Watters e Goodman (1995), compreende-se três tipos de situações de transição em adultos: individuais, relacionais e de trabalho. Estas situações desencadeiam diferentes níveis de ação encadeados entre si: a avaliação das situações (englobando a análise das características, experiências anteriores, recursos disponíveis e necessários); estabelecimento de objetivos (imediatos, de curto e médio prazo); estabelecimento de relações produtivas; ações desencadeantes de mudança e a conclusão do processo de transição (avaliação das mudanças ocorridas) (Pinheiro, 2003).

Dadas estas concepções de Schlossberg e colaboradores, verifica-se a influência dos aspetos de desenvolvimento, situacionais e contextuais, que na teoria dos 4 S's surgem correlacionados entre si, de modo a explicar o processo de transição.

Além destas influências referidas, Schlossberg inspira-se nos estudos realizados por Bridges (1980), que conceptualiza três fases de uma transição: *endings*, *neutral zones* e *beginnings*, que consistem na identificação da transição, como o início das mudanças (*beginnings*), tendo a noção de que uma transição se inicia sempre que começa o fim de algo (*endings*) (Araújo, 2008).

Inspirado neste conceito, Schlossberg assenta na teoria dos 4 S's, um modelo integrado no processo de transição composto por três fases, designadas de *moving in*, *moving through* e *moving out*.

O *moving in* assume-se como um ponto de partida do início das mudanças. O sujeito explora e adquire novos conhecimentos sobre as novas situações e identifica as mudanças a nível dos papéis, rotinas e relacionamentos que serão necessárias. Este período inicial assume-se como um momento de orientação para o indivíduo (Pinheiro, 2003). O *moving through* é um momento de continuação, onde o sujeito se situa dentro da própria transição, onde é necessário que o indivíduo se mantenha ativo e disposto a

novos desafios/mudanças a que a transição exige. Neste sentido, o sujeito tem de desenvolver ações com o intuito de controlar os desafios, os recursos e as estratégias a utilizar, no sentido de se adaptar às suas novas rotinas, relacionamentos e papéis, colmatando com o caráter avaliativo do que já foi feito e se necessário proporcionar uma redefinição destas mudanças (Pinheiro, 2003). O *moving out* consiste no momento da saída ou finalização do processo de transição, onde se assume como tarefa primordial a avaliação das mudanças e da integração das mesmas na estrutura de vida do sujeito. Assim sendo, o indivíduo avalia o passado e perspetiva o futuro, no sentido de perspetivar o que pode ajustar no seu esquema.

No processo de transição compreende-se que a avaliação individual assume um papel fundamental, ao ser um regulador dos processos de *coping*. Ao nível da apreciação, verifica-se dois tipos de avaliação: uma mais subjetiva, que permite concluir se a transição foi positiva ou negativa e outra avaliação relativamente aos recursos disponíveis, necessários e desejáveis. Torna-se perceptível que ocorra uma avaliação individual em todos os recursos potenciais (situação, eu, apoio e estratégias).

A avaliação da situação requer que se avalie, segundo Pinheiro (2003, p. 136):

“1) o fator precipitante da transição; 2) o momento ou o tempo em que ocorreu a transição; 3) os aspetos que o indivíduo controla, a mudança de papéis e o seu caráter positivo ou negativo; 4) a duração prevista da transição (se breve, longa, permanente ou por tempo desconhecido); 5) outros aspetos que no momento estejam a sobrecarregar o indivíduo; 6) a experiência e respostas anteriores, em caso de situações semelhantes e a 7) opinião do próprio indivíduo acerca do grau de responsabilidade que tem na transição que vive“.

Quanto aos aspetos relacionados com o *self*, salienta-se as características pessoais (sociodemográficas), bem como as psicológicas (aspetos da personalidade). Estas variáveis determinam o modo como o sujeito percebe a realidade, da mesma forma que sofre influência das avaliações realizadas nas outras componentes da teoria do 4 S's (suporte social, estratégias e situação).

O suporte social assume-se como fontes de conhecimento e de apoio em face das relações estabelecidas com os outros. Considera-se o apoio social como função, na medida em que permite um *feedback* de ações, de afeto e de auxílio, que posteriormente

são sistematizadas como benefícios sociais (Pinheiro, 2003)⁴; como fonte de informação sobre ofertas de emprego e como ajuda prática no desenvolvimento das estratégias de procura de emprego (ex. na realização de currículos) (Samssudin, 2009).

Na figura 1, apresenta-se o esquema do processo de transição definido por Schlossberg, Waters e Goodman (1995)

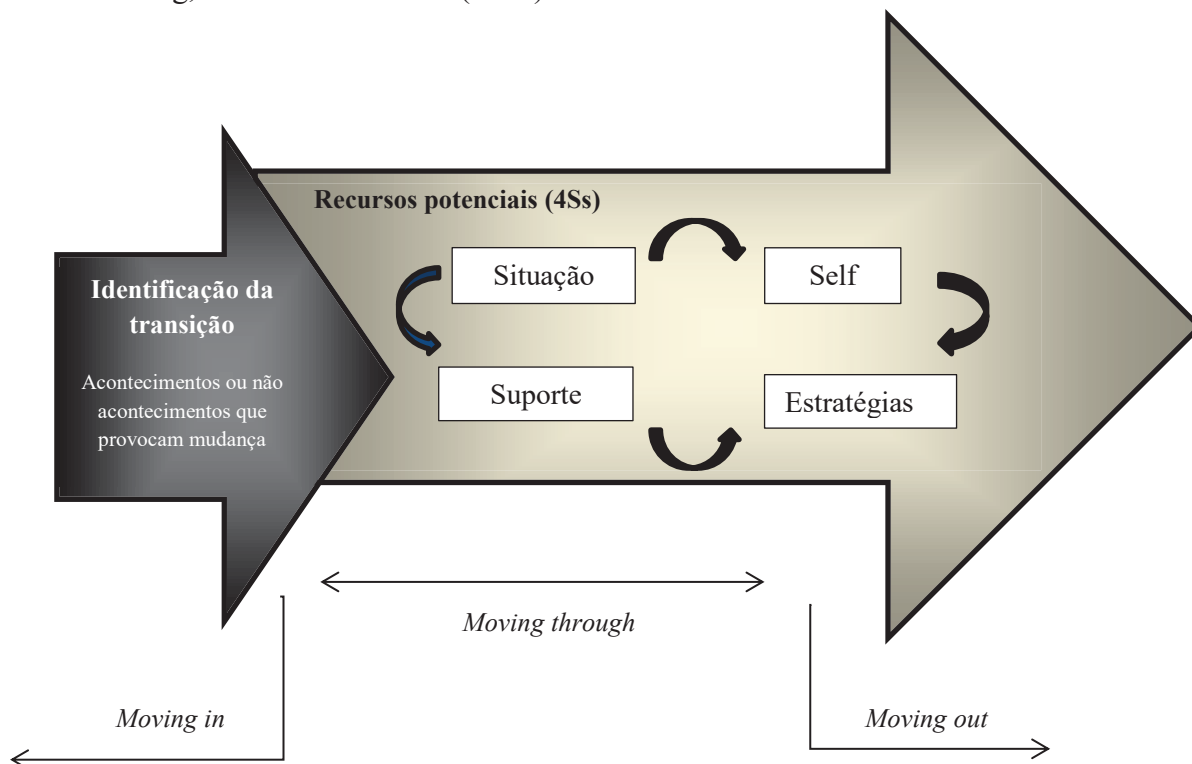


Figura 1: Estrutura de uma transição individual.

Por último, o recurso das estratégias define-se segundo Schlossberg, Water e Goodman (1995) como um conjunto de estratégias de *coping*, que englobam três funções de acordo com diferentes categorias de respostas, entre elas: as que modificam a situação (eg. a negociação), as que controlam a situação (eg. reforço positivo ou negativo) e as respostas que controlam os níveis de *stress* (e.g. relaxamento, negação). De acordo com estas funções, no processo de transição podem-se categorizar quatro tipos de estratégias de *coping*: ação direta, procura de informação, inibição da ação e a mudança de atitude.

⁴ Um dos benefícios sociais mais comuns e determinantes ocorrem na transição para o mercado de trabalho, na medida em que o suporte social funciona como motor de motivação (visto que as pessoas acreditam nas capacidades do indivíduo).

No primeiro capítulo caracterizou-se os marcos da mudança de paradigma que alteraram os pressupostos da transição para a vida adulta, nas sociedades ocidentais (Camarano, Mello, & Kanso, 2006; Mattos, 2013). Tradicionalmente considerava-se como marco de transição para a vida ativa/adulta o casamento, a parentalidade e a independência financeira, fatores cada vez mais adiados na vida dos indivíduos pelas contingências socioeconómicas, o que dá lugar a um prolongamento dos estudos (a obtenção dos graus de licenciado, mestre e doutor), a empregos temporários e precários, dificultando a estabilidade profissional e financeira da idade adulta (Mattos, 2013).

Em Portugal, no presente ano de 2015, verificou-se um aumento das candidaturas ao ensino superior (41 mil candidaturas apenas na 1ª fase de candidatura, tendo sido disponibilizadas 54,068 vagas de licenciatura, distribuídas por um total de 1,181 cursos) (DGES, 2015). No ato de candidatura do ingresso para o ensino superior, compreende-se uma preocupação acrescida nos estudantes no respeitante às ofertas formativas e às taxas de empregabilidade do mercado de trabalho, visto que os momentos de transição acarretam sentimentos de ansiedade e insegurança. Tanto a entrada no ensino superior como a sua saída na trajetória de vida dos adultos emergentes são enquadradas na teoria dos 4 S's de Schlossberg, Waters e Goodman (1995), que compreendem quatro elementos/fatores que influenciam a capacidade do indivíduo em lidar com a sua própria transição: situação, *eu*, apoio social e estratégia. Segundo os autores, o processo de transição é composto por três fases, designadas de *moving in*, *moving through* e *moving out*. Verifica-se a importância dos quatro elementos de transição, especialmente no momento de continuação e de saída, face às avaliações que o sujeito realiza sobre os mesmos em termos de mudanças e dos recursos utilizados na transição.

Capítulo II. O estudante do Ensino Superior enquanto adulto emergente

2.1. Adulter Emergente

Tradicionalmente, o ciclo de vida dividia-se em três grandes períodos do desenvolvimento, neste caso o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto (Sprinthall & Collins, 1988; Berryman, Hargreaves, Herbet, & Taylor, 2002; Alarcão & Tavares, 2005), mais evidenciado até aos anos setenta do século XX. Dadas as evoluções científicas, tecnológicas, económicas e sociais contemporâneas com novas necessidades, interesses e objetivos (novos valores, ideais e identidades coletivas), verifica-se uma influência direta nas concepções do ciclo de desenvolvimento do indivíduo (Sprinthall & Collins, 1988; Manteigas & Pinheiro, 1994; Alarcão & Tavares, 2005). Desta forma, estendendo os períodos de desenvolvimento à velhice, como período de desenvolvimento com características próprias. Para esta concepção de ciclo vital, as teorias de perspectiva *life-span* (Goldhaber, 1986 cit. por Manteigas & Pinheiro, 1994) têm facultado um valioso contributo.

Segundo Baltes (1987; 1900), o desenvolvimento psicológico é um processo que decorre ao longo de toda a vida do sujeito. Deste modo, esta concetualização rejeita os pressupostos das teorias de desenvolvimento até então defendidas de que o desenvolvimento humano culmina na idade adulta. De acordo com a perspectiva *Life-Span*, nenhuma fase ou período desenvolvimentista é assumido como supremo, considerando que em todas as fases o sujeito pode adquirir novas habilidades que o auxiliem na sua adaptação ao contexto. As questões da aquisição das novas habilidades, de acordo com o autor, dependem de fatores de natureza genético-biológica e sociocultural (Baltes, 1987; 1900).

Um dos pressupostos mais salientes na perspectiva *Life-Span* diz respeito à multidireccionalidade do desenvolvimento individual, que compreende que as mudanças podem assumir diferentes direções num mesmo período do desenvolvimento humano. Neste sentido, compreende-se que o crescimento em determinados domínios resulta de um processo dinâmico entre crescimento (ganhos) e declínio (perdas) (Baltes, 1987).

Para alguns autores (e.g. Keniston, 1971; Erikson, 1976; Levinson, 1986 & Arnett, 2000), não se pode demarcar a fase da adolescência da do adulto tão

severamente, pois existem diversos marcos de desenvolvimento que não são característicos nem de uma fase, nem de outra. Assim sendo, formular um conceito que compreenda um período transitório entre a adolescência e a idade adulta, torna-se necessário de modo a englobar as características e tarefas que não são caracterizadas pelas anteriores (Keniston, 1971; Erikson, 1976; Levinson, 1986; Arnett, 2000).

Keniston (1971) foi um dos primeiros a questionar sobre a necessidade de demarcar um período transitório entre a adolescência e a idade adulta, sendo que conceptualiza a “youth”, como um período de experimentação de papéis. Este autor descreve a juventude como um período de “tension between self and society” (Keniston, 1971, p. 8) e de “refusal of socialization” (Keniston, 1971, p. 9), ou seja, um período de grande tensão e instabilidade, ocorrendo uma resistência por parte dos jovens, às normas sociais e às tarefas caracterizadas da fase adulta. Esta noção de resistência deve ser enquadrada na conjuntura social da época, sendo marcada por movimentos de protestos nos Estados Unidos da América e na Europa Ocidental, perante o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietname (Keniston, 1971; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Andrade, 2010; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012).

A terminologia para identificar este período transitório entre a adolescência e a idade adulta não tem sido precisa, sendo que diversas designações têm sido consideradas segundo diferentes autores como: pós-adolescência (Blos, 1962/1985); fase de transição entre a adolescência e o adulto (Kroger, 1988); final da adolescência (Ladame, 1978); jovem adulto (Keniston, 1970); entrada no mundo adulto (Levinson, 1986); adolescência prolongada; idade adulta emergente (Arnett, 2000, 2005; Medeiros, 2005).

De acordo com Erikson, verifica-se uma diferenciação entre a idade adulta jovem e a idade adulta propriamente dita, visto que a primeira centra-se no desenvolvimento de tarefas como a exploração de papéis e valores, de profissões e relacionamentos, ao passo que a idade adulta propriamente dita compreende a construção de responsabilidades, compromissos e valores considerados definitivos (Manteigas & Pinheiro, 1994; Medeiros, 2005; Agúdo, 2008; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). Este conceito de idade adulta jovem, tal como é caracterizado por Erikson, só pode ser verificado à luz dos pressupostos nas sociedades industrializadas e da moratória psicossocial, conceito que se centra na “during which the young adult through free role experimentation may find a niche in some section of his society” (Erikson,

1976, p. 156). Assim sendo, é permitido ao jovem adulto, um período de experimentação de diferentes papéis na sociedade, de modo a que possa consolidar a sua personalidade e conseqüentemente, construir o seu trajeto de vida em prol dos descobrimentos realizados, aquando da moratória psicossocial.

Também Leviston (1977), na sua abordagem ao desenvolvimento humano, conceptualiza cinco fases na vida: a Pré-Idade Adulta (*Preadulthood*), a Idade Adulta Jovem (*Early Adulthood*), a Transição da Meia-idade (*Mid-life Transition*), Transição para a Idade Adulta Avançada (*Late Adult Transition*) e a Idade Avançada (*Late Adulthood*). Considera a Pré-Idade Adulta (*Preadulthood*) como o período do nascimento até aos 22 anos, atribuindo ênfase ao desenvolvimento rápido bio-psico-social do sujeito. A Idade Adulta Jovem (*Early Adulthood*) centra-se no período dos 17 até aos 45 anos, enquanto a Transição da Meia-idade (*Mid-life Transition*) e a Meia-Idade (*Middle Adulthood*) compreendem o intervalo de idades entre os 40 e os 45 anos. Finalmente, o período da Transição para a Idade Adulta Avançada (*Late Adult Transition*) centra-se dos 60 aos 65 anos, sendo o início da última Era, a da Idade Avançada (*Late Adulthood*) (Manteigas & Pinheiro, 1994).

Verifica-se uma sobreposição das idades nas diferentes fases do desenvolvimento humano, sendo que Levinson (1977) considera a existência de períodos de transição (de quatro a cinco anos), que englobam o respeito pelo ritmo de desenvolvimento individual. Assim, entende-se por período transitório quando o sujeito finaliza uma estrutura existente e cria a possibilidade para uma nova. Dito isto, compreende-se que o sujeito desenvolve as tarefas específicas de uma fase e posteriormente, consegue questionar e reavaliar a estrutura existente, explorar as possibilidades de mudanças e ainda estabelece o compromisso com novas escolhas cruciais para a nova estrutura de vida (nova fase) (Manteigas & Pinheiro, 1994).

No que diz respeito à Transição da Idade Adulta Jovem (*Early Adulthood Transition*), esta é caracterizada por tarefas de exploração de escolhas a nível profissional, amoroso, vivencial e moral (Agúdo, 2008). Nesta perspetiva de transição, Levinson (1986) defende que são necessários vários anos (cerca de 15), geralmente entre os 17 e os 33 anos, para que um jovem adulto encontre o seu lugar na sociedade adulta, cuja tarefa dominante implica a entrada no mundo de trabalho e conseqüentemente, a construção de uma estrutura de vida estável. Compreende-se que a entrada no mundo adulto é marcado por uma série de mudanças, caracterizada por um

sentimento de instabilidade, tanto a nível profissional como afetivo (Manteigas & Pinheiro, 1994; Agúdo, 2008; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012).

Partindo dos pressupostos de Erikson (1950, 1968), Levinson (1978), Keniston (1965, 1971) acima referenciados, Arnett (1997, 1998, 2000, 2001, 2004, 2006) configurou uma nova etapa do desenvolvimento humano, designando de adulez emergente “*emerging adulthood*”.

Arnett (2000) atribui o novo termo de “adulez emergente”, em detrimento das termologias anteriores, situando este período em jovens dos 18 aos 25 anos, implicando tarefas e características específicas como qualquer período de desenvolvimento humano (Medeiros, 2005; Brandão, Saraiva & Matos, 2012). Este conceito definido por Arnett (2000) é tipicamente oriundo dos países industrializados, em face do estímulo para a continuidade dos estudos superiores, para a experimentação de papéis a diversos níveis da vida do sujeito e ainda pelo adiamento das responsabilidades de adulto (Medeiros, 2005). Além destes aspetos, verifica-se que os estudos realizados por Arnett englobavam um público-alvo restrito, reportando-se na sua grande maioria a uma “classe média” de jovens urbanos, a frequentar ou que frequentaram o ensino superior (Andrade, 2010).

O conceito definido por Arnett de “adulez emergente” distancia-se das conceptualizações aqui já expostas, no sentido das denominações anteriores implicarem que os jovens já tenham atingido a idade adulta. Assim sendo, transmite-se a ideia de que já se atingiu um patamar, desvalorizando o processo de se estar a caminhar nesse sentido. Para além desta distinção, considera-se que a junção das idades dos 18 aos 30 anos numa só etapa, não compreende a prática real, visto que para a maioria das pessoas, a transição da idade adulta emergente para a idade adulta jovem intensifica-se no fim da idade dos vinte e é atingida pelos 30 anos (Agúdo, 2008).

Estudos realizados por Arnett (2000) a estudantes do ensino superior revelam que, para os participantes, os marcadores da adulez centram-se na capacidade de assumir responsabilidades, na independência financeira e na tomada de decisões (Parreira, 2012). De acordo com estas conclusões, compreende-se que a “entrada para a idade adulta” acarreta aspetos de natureza pessoal e social, que influenciam diretamente o desenvolvimento psicológico do indivíduo (Arnett, 2000, 2006). Nesta etapa, compreende-se a importância da independência dos papéis sociais e das expectativas

associadas aos mesmos, sendo as mesmas de caráter mutável e dinâmico. Compreende-se que este período acarreta uma conotação de preparação para a fase adulta do indivíduo, focalizando-se nas áreas de exploração e/ou consolidação da identidade, do amor, do trabalho e dos ideais/valores (Arnett, 2000).

Desta forma, compreende-se a necessidade de diferenciar os adultos, dos adolescentes e dos adultos propriamente ditos. De acordo com Arnett (2000), considera-se pouco adequado chamar adolescentes aos jovens universitários e/ou jovens tardios, perante as diferenças entre ambos a nível físico, psicológico, social e profissional.

A nível físico, denota-se que os adultos emergentes já adquiriram a sua maturidade física enquanto os adolescentes são submetidos ao longo de toda a adolescência a um processo de desenvolvimento constante físico e hormonal. A nível psicológico, os adultos emergentes recorrem à exploração como ferramenta de construção da identidade, face aos adolescentes que recorrem à reprodução de modelos de referência (Arnett, 2000, 2006). A nível social, confirma-se uma maior autonomia a nível das escolhas dos adultos emergentes, tanto a nível das relações amorosas, como na possibilidade de tirar a carta de condução e/ou mesmo de votar (Ravn, 2005; Mota & Rocha, 2012).

O aspeto de maior coincidência entre ambos os períodos de desenvolvimento é a experimentação, apesar da mudança de interesses, mais focalizados nos adultos emergentes para a educação, carreira e novas realidades (como viajar com os amigos, entre outras) (Ravn, 2005; Mota & Rocha, 2012).

2.2. Tarefas da adultez emergente

Segundo Arnett (2000, 2005) e Scharf, Mayselless e Kivenson-Baron (2004), a adultez emergente implica tarefas como: (i) lidar com a transição da saída de casa dos pais; (ii) desenvolvimento da intimidade com amigos(as) e namorados(as) e (iii) desenvolver um sentido de eficácia e individuação. Compreende-se que estas tarefas se iniciam no fim da adolescência, porém apresentam uma continuidade e o seu ponto alto na adultez emergente (Medeiros, 2005). Os adultos emergentes têm responsabilidades e ideias próprias, sem a influência direta dos pais (caraterístico da adolescência) e, por outro lado, sem estarem preparados para assumir compromissos definitivos (caraterístico da idade adulta) (Medeiros, 2005).

Bell e Lee (2006) enfatizam os marcos de transição ao longo da adultez emergente, entre eles: “primeira paragem de instrução a tempo inteiro, primeira saída de casa, primeiro começo de um trabalho a tempo inteiro, primeira relação de coabitação, primeiro casamento e nascimento do primeiro filho (...)” (Bell & Lee, 2006, p. 257).

Nesta delimitação dos marcos para a transição, verifica-se uma concordância entre autores como Benson e Furstenberg (2003), Clark (2007), Rumbant (2007), porém tendem a conjugar o casamento com a primeira coabitação (Agúdo, 2008).

Bauman (2001) perspetiva “ (...) a insegurança, a incerteza e o risco que se refletem numa crescente desregulação, privatização e flexibilização das trajetórias individuais (...)”, tornado assim, as trajetórias⁵ dos adultos emergentes cada vez mais individualizadas, repletas de explorações de papéis e de valores (Arnett, 2006, p. 302).

A adultez emergente consiste num período de transição para a idade adulta demarcado por diversas características: a exploração da identidade, instabilidade, *autofócus* (*autocentração*), sentimento “*in-between*” e possibilidades (Arnett 2000, 2006; Parreira, 2012).

No que diz respeito à exploração da identidade, esta característica centra-se no desenvolvimento de processos de exploração em termos profissionais, amorosos, de valores e de possibilidades. A exploração deve-se às oportunidades de tentar viver diferentes realidades, em face da falta de compromissos, típicos da idade adulta. Assim, os adultos emergentes no termo deste processo, conseguem clarificar os seus gostos profissionais, a sua vida afetiva e conseqüentemente, a sua identidade (Arnett, 2000; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012).

Associadas às explorações encontram-se as possibilidades, visto que é através das explorações que os sujeitos têm a possibilidade de estabelecerem uma identidade independente e tomarem decisões sobre o tipo de pessoa que querem ser e o tipo de vida que querem ter no futuro. Dito isto, compreende-se que as diferentes possibilidades, que surgem na vida do indivíduo, influenciam diretamente as expetativas do mesmo, consistindo na esperança do futuro e otimismo de acordo com as oportunidades que irão surgir no futuro. Os adultos emergentes advindos de níveis socioeconómicos mais baixos tendem a considerar que as suas vidas vão ser melhores do que as dos seus pais,

⁵ Neste contexto, entende-se por trajetórias uma seqüência de mudanças num indivíduo, que configuram determinados percursos ao longo do tempo (Mattos, 2013).

visto que terão mais e melhores oportunidades para mudarem/construírem as suas vidas (Arnett, 2000; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012).

Esta fase do desenvolvimento humano é ainda marcada por um sentido de instabilidade, devido às explorações realizadas e aos medos associados à frequência do ensino superior (primeira transição residencial, pela incerteza da escolha do curso superior, incerteza do alcance do seu primeiro emprego na área respetiva, entre outros).

Dadas estas características, compreende-se o desenvolvimento do *autofócus*, na medida em que os indivíduos ao terem poucas obrigações e deveres sociais (associados à vida adulta), conseguem dar ênfase aos seus problemas, *hobbies* e explorações. Através desta capacidade, os adultos emergentes desenvolvem a sua autonomia e conseqüentemente, a gestão das suas vidas. Segundo Arnett (1998, 2004), o *autofócus* cumpre uma função importante, a da *autossuficiência*, ou seja, os indivíduos conseguem alcançar a sua independência ao realizarem as suas atividades propostas (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012).

Segundo um estudo de Oliveira (2008), que compreende adultos emergentes provenientes de níveis socioeconómicos e de habilitações académicas distintas, os aspetos que mais influenciam o desenvolvimento da maturidade adulta são o sexo, a idade e as habilitações académicas. Nesta investigação, verificam-se diferenças entre os sexos, nomeadamente a nível da autonomia, sendo que os rapazes foram caracterizados como mais independentes, em comparação com as raparigas. Porém, verifica-se que a antecipação de papéis e responsabilidades associadas à idade adulta também são fortes indicadores do desenvolvimento da identidade e da autonomia (Oliveira, 2008).

Salienta-se o papel fundamental do distanciamento do adulto emergente da família. Tanner (2006), conceptualiza o processo de *recentering*, que consiste na transição da dependência parental para a independência e autonomia da vida adulta (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012). Assim sendo, as escolhas do adulto emergente são consideradas como preditores do percurso de vida adulta. Neste sentido, o processo de *recentering* é verificado através da substituição da dependência parental pelo sistema de compromissos pessoais a nível profissional, emocional e social (Guerreiro & Abrantes, 2005).

Além do processo de separação-indivuação, também se associa ao conceito de *recentering* o desenvolvimento do ego, da autorregulação e do controlo do impulso, características fundamentais nesta fase do desenvolvimento, pois permitem uma

compreensão da trajetória futura de vida dos jovens adultos (Tanner, 2006, cit. por Monteiro, Tavares & Pereira, 2009).

Num estudo realizado nos Estados Unidos da América por Arnett (2006), verifica-se que 96% dos adultos emergentes, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, afirmam que a sua vida adulta irá permitir-lhes oportunidades para realizarem todos os seus objetivos, referenciando que perspetivam uma vida melhor comparativamente àquela que os seus pais alcançaram.

Relativamente às diferenças entre a adulez emergente e a idade adulta, estas centram-se, essencialmente, nas obrigações familiares e profissionais que caracterizam o “ser adulto” (Andrade, 2010). Os adultos emergentes têm a noção de “assentar na vida” como a capacidade de construir família, de cuidar dos filhos e ainda de assegurar um emprego permanente. Associada à idade adulta destacam-se a concretização dos objetivos, da autorrealização e da capacidade de tomar decisões (Arnett, 2006; Andrade, 2010). É de salientar que o “ser adulto” é dinâmico, não correspondendo a um estatuto estável (Andrade, 2010).

A nível nacional, de acordo com estudos realizados por Guerreiro e Abrantes (2005), a transição para a idade adulta resulta num processo a dois tempos: um período demarcado pela liberdade de expressão e ausência de compromissos, proporcionando um segundo período, caracterizado pela responsabilidade, estabilidade e compromissos. A longo prazo, os adultos emergentes portugueses tendem a afirmar de forma unânime que pretendem realizar um “trajeto natural da vida”, culminando os 30 anos como a fronteira para “assentar e assumir compromissos” (Andrade, 2010).

Dadas as distinções da adulez emergente, da adolescência e da idade adulta, compreende-se que Arnett (2000) aponte o caráter heterogéneo da idade adulta emergente, defendendo que pouco há de normativo neste período, assumindo-o como um período transicional, ao contrário da adolescência e da idade adulta.

2.3. Críticas à adulez emergente enquanto período de desenvolvimento

O conceito de adulez emergente proposto por Arnett desperta diversas críticas, que se prendem com o caráter heterogéneo e a impossibilidade de generalização (Hendry & Kloep, 2007). No entanto, e segundo o mesmo autor, as características definidas pelos adultos emergentes têm implicações e significados diferentes, quer a nível pessoal e social, porém todos os sujeitos desenvolvem as tarefas específicas desta

fase do desenvolvimento (Arnett, 2000; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012; Mota & Rocha, 2012).

Verifica-se que a maioria dos estudos realizados, que sustentam o conceito de Arnett, engloba estudantes do ensino superior, de classe média branca, impossibilitando a generalização destas características a jovens provenientes de outros meios socioeconómicos e educacionais (Hendry & Kloep, 2007). Um dos aspetos de maior expressão da heterogeneidade na adultez emergente centra-se no *capital identitário*, que reconhece as desigualdades nos recursos e possibilidades, fundamentais para desenvolver o sentido de existência do indivíduo (Côté, 2006). Assim sendo, nem todos os sujeitos são expostos a todos os mesmos recursos e oportunidades, implicando que cada sujeito desenvolva o seu próprio sentido de vida: *individualização desenvolvimental* (Mota & Rocha, 2010; Brandão, Saraiva & Matos, 2012). Para Côté (2006) o desenvolvimento humano corresponde a uma *individualização por defeito*. A individuação, por seu turno, retrata para os jovens adultos a independência da autoridade parental, transitando de uma autoridade unilateral, para uma cooperação e um sistema de mutualidade.

Além deste aspeto, também se verifica que as situações que privilegiam os recursos pessoais em detrimento dos sociais podem contribuir para o aumento ou para a diminuição das desigualdades sociais ao longo da trajetória de vida do sujeito (Coimbra, 2008). Perante tal crítica, Arnett defende que os fatores estruturais têm influência na vivência do adulto emergente, no sentido de despoletar situações-chave fundamentais para o desenvolvimento de quatro critérios no processo de transição para a adultícia: (i) aceitação da responsabilidade dos seus atos; (ii) tomada de decisões de forma independente; (iii) consideração pelos demais e (iv) tornar-se economicamente independente (Arnett, 2006).

Bynner (2005) também refere que se a adultez emergente corresponde ao adiamento das tarefas características da vida adulta, o que implica que os marcadores pré-definidos sociodemográficos da idade adulta sejam os objetivos a atingir, aquando da idade adulta. Além deste aspeto, afirmando a adultez emergente como um estágio intermédio de desenvolvimento, assume-se que a idade adulta é um período estável e irreversível, não tendo em conta a plasticidade e reversibilidade dos processos de desenvolvimento (Bynner, 2005; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). No entanto, Arnett defende que a especificidade histórica e cultural da adultez emergente não retira valor

explicativo ao conceito, pois este é experienciado globalmente, com maior ou menor expressão (Arnett, 2000).

No segundo capítulo enquadraram-se a adultez emergente, conceito elaborado por Arnett (2000) para descrever um período de desenvolvimento característico do estudante do ensino superior, nas sociedades industrializadas e ocidentais. Caracterizou-se de, igual modo, as tarefas que são mais evidentes desse período (Arnett, 2000, 2005): a exploração da identidade, a instabilidade, o *autofócus* ou *centração*, o sentimento “*in-between*” e a idade das possibilidades. Segundo Arnett (2006), todos os fatores de qualquer natureza têm influência na vivência do adulto emergente, no sentido de despoletar o desenvolvimento de quatro critérios no processo de transição para a adultícia: (i) aceitação da responsabilidade dos seus atos; (ii) tomada de decisões de forma independente; (iii) consideração pelos demais; e (iv) o tornar-se economicamente independente. Refletimos sobre este período e equacionámos as suas críticas, nomeadamente a heterogeneidade (*individualização desenvolvimental*) e a impossibilidade de generalização, uma vez que nem todos os sujeitos são expostos aos mesmos recursos e oportunidades.

Capítulo III. Habilitações superiores e mercado de trabalho

3.1. O ensino superior e o mercado de trabalho

Os avanços organizacionais, em termos dos recursos humanos, despoletaram nas organizações de ensino superior uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento da empregabilidade individual dos estudantes. Nos últimos anos, alguns países da União Europeia, vêm desenvolvendo a ideia de que a função primária do ensino superior é a preparação do estudante para o mundo do trabalho (Rueda, Martins, & Campos, 2004).

Primeiramente espera-se que as instituições de ensino superior funcionem como um elemento de inclusão social, através da sua abertura a novos públicos, implementando e respeitando uma democratização e políticas inclusivas a todos os cidadãos. Além deste aspeto, pretende-se que as universidades funcionem como um fator de desenvolvimento económico, na interação universidade-comunidade, que permita um fonte geradora de receitas e de emprego, além do facto de contribuir para a vida cultural (Santos, 2001).

Apesar destas expectativas da sociedade para com as instituições do ensino superior do século XXI, existe uma ideia generalizada de que a preparação fornecida não é a mais adequada às necessidades do mercado de trabalho atual. Essa ideia deve-se ao aumento da taxa de “desemprego académico” (ou seja, desemprego nos titulares de grau académico), da inadequação da formação a nível profissional e do isolamento das instituições para com as associações profissionais e empresariais (Santos, 2001).

O debate das questões da empregabilidade e da relevância das formações ganham uma nova visibilidade, através das declarações de Sorbonne e de Bolonha que pressupõem que o conjunto do sistema de ensino superior (universitário e politécnico, público e privado) deveria investir nas competências necessárias para a competitividade do mercado de trabalho. Estas declarações desenvolveram um alinhamento de política, que adotam um quadro de referência dos diferentes graus académicos, com o intuito de desenvolver programas que combinem a qualidade académica com relevância para a empregabilidade duradoura. Estes programas centram-se em dois ciclos de estudos principais, o primeiro ciclo deve ter uma duração mínima de três anos e o segundo deve permitir uma especialização, relevante para o mercado de trabalho (Declaração de Bolonha, 1999). De modo a promover a empregabilidade, a competitividade e a mobilidade entre os cidadãos pela União Europeia (dada a estratificação do ensino), os

programas académicos devem abranger diferentes necessidades a nível individual, académico e do mercado de trabalho (Prague Communiqué, 2001).

De acordo com estas novas diretrizes, o sistema do ensino superior deve informar detalhadamente sobre os cursos que oferece e as competências inerentes à frequência do mesmo; criar serviços de apoio/orientação ao estudante; estabelecer contatos com instituições empresariais e desenvolver o elo entre a universidade, os estudantes e os potenciais empregadores (Santos, 2001).

Um dos fatores em foco, no ensino de Bolonha, centra-se na responsabilidade atribuída aos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que estes personalizam o seu currículo, de acordo com as suas necessidades e interesses. Deste modo, o ensino superior surge como o estímulo orientador de um processo individualizado de aprendizagem, que permite a exploração de competências técnicas, pessoais e sociais fundamentais nas situações reais de trabalho (Seco, Filipe, Pereira, & Alves, 2009; Cardoso, Varanda, Madruga, Escária, & Ferreira, 2012). Logo, as instituições do ensino superior passam a oferecer uma organização curricular flexível (promovendo desta forma a multidisciplinaridade e percursos personalizados), metodologias de ensino centradas no aluno (para ser um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem) e a realização de estágios profissionais (Caires, 2001; Santos, 2001; Medeiros, 2005). Dentro desses planos, pretende-se estreitar as relações do ensino com o mundo empresarial, desenvolvendo uma postura de organização conjunta, com recursos políticos e públicos, de estágios de integração profissional (Alcoforado, 2011).

Apesar de se verificar que a formação realizada em parceira permite melhores aprendizagens e estudantes mais bem preparados, é da responsabilidade das universidades formar os estudantes com vista à empregabilidade através de três fatores: o conhecimento básico e capacidades metodológicas que permitam a autoaprendizagem, o conhecimento técnico e competências sociais e interpessoais. Por estes motivos, a preparação para a integração dos estudantes no mercado de trabalho tem sido um dos maiores desafios colocados às instituições de ensino superior (Alcoforado, 2011).

No âmbito da orientação universitária, deve-se ter em conta as diferentes fases de transição do estudante e ainda as características que os empregadores valorizam nos seus trabalhadores.

Segundo a Comissão Europeia, os empregadores valorizam, primeiramente, o desenvolvimento intelectual associado à obtenção de um grau académico e respetiva

especialização, a experiência de trabalho e competências a nível da comunicação, das tecnologias e da capacidade de adaptação (Comissão Europeia, 1996). Neste sentido, o desenvolvimento de programas de orientação sobre a transição para o mercado de trabalho deve englobar: o reconhecimento das capacidades e necessidades dos estudantes; o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão; o incentivo ao desenvolvimento de uma postura ativa na busca pelo emprego; tarefas de resolução de conflito e ainda a integração de políticas de emprego (Melo & Borges, 2007).

Em suma, a frequência do ensino superior compreende a dinâmica das várias vertentes da empregabilidade, entre elas: a individual, organizacional e contextual, onde se salienta o papel ativo e participativo dos estudantes, de modo a potencializar as suas competências, facilitando a transição para o mercado de trabalho (Cardoso, Varanda, Madruga, Escária, & Ferreira, 2002; Samssudin, 2009).

3.2. Expetativas dos estudantes e mercado de trabalho

Segundo Guerreiro e Abrantes (2005) existe um desfasamento entre a *performance* académica e as necessidades reais do mercado de trabalho, que originam novas formações não desejadas, uma continuidade dos estudos e a experiência de sentimentos como a desilusão perante a impossibilidade dos jovens adultos conseguirem emprego na área em que estudaram originalmente.

Estudos que atribuem um enfoque nas expetativas dos estudantes sobre a transição para o mercado de trabalho focalizam-se nas avaliações da formação académica dos sujeitos, nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho e nas competências valorizadas, aquando da procura pelo primeiro emprego. No estudo de Melo (2007), que incide numa amostra de 20 recém-licenciados, verifica-se que os jovens depreendem o mercado de trabalho como mais exigente (35,7%), dinâmico em termos de tarefas a desempenhar (28,6%), de difícil entrada (21,4%) e competitivo (14,3%). No que diz respeito às dificuldades para conseguir um emprego, as respostas centram-se na falta de experiência (33,3%), a falta de objetivos específicos (22,2%) e a escassa preparação para a inserção no mercado de trabalho (16,7%). Ainda no presente estudo, salienta-se a importância das relações sociais como meio facilitador para alcançar um emprego, dada a partilha de conhecimento de oportunidades de emprego (Melo, 2007).

No mesmo âmbito, a investigação de Alcoforado (2011), com uma amostra de 265 participantes recém-licenciados, define como critérios primordiais na procura do

primeiro emprego a área de trabalho (4,8%); o envolvimento com o projeto (4,6%); o tipo de instituição (4,3%), atribuindo o critério de menor consideração a remuneração (4,0%). Estes dados coincidem com os pressupostos de que os jovens preferem alcançar a realização/satisfação pessoal comparativamente à independência financeira.

Para alcançar a realização pessoal, no estudo de Trindade (2012), a maioria dos licenciados (53,1%) apresenta expectativas de obtenção do seu primeiro emprego num período inferior a um ano, após a conclusão dos estudos.

Concluindo, os estudantes do ensino superior no término do seu percurso académico, experienciam sentimentos de insegurança, ansiedade e incerteza perante as expectativas criadas, a realidade do mercado de trabalho e as suas competências para conseguirem um emprego. É neste processo de identificação das mudanças que irão ocorrer, que os sujeitos desenvolvem uma avaliação das suas competências, recursos sociais e técnicos que facilitem a sua transição para o mercado de trabalho (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Gomes, 2010; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

3.3. Habilitações superiores, estágios e aproximação ao emprego

Similarmente à tendência do aumento do número de candidaturas, verifica-se um aumento de indivíduos que completaram os seus estudos no ensino superior, sendo que em 1991 eram 18,671 indivíduos os licenciados, enquanto em 2008, 84,009 indivíduos terminaram a sua formação inicial superior. No ano de 2008, verifica-se o maior número de formados no ensino superior até a data, verificando-se uma diminuição de licenciados desde esse ano. O último indicador destes dados remete-se para o ano de 2013, onde se verifica 80,899 indivíduos titulares, englobando os graus de ensino de licenciatura, mestrado, especializações e doutoramento (INE, 2015; PORDATA, 2015).

Apesar destes dados acima referenciados, em Portugal verifica-se que o número de licenciados desempregados à procura do primeiro emprego, inscritos no centro de emprego, aumentou de 43,755 em 2009 para 48,522 em 2010. Contabilizando o número de licenciados desempregados à procura de novo emprego, verificam-se novamente um aumento, sendo que em 2009 encontravam-se 20,653 nesta situação e em 2010, 35,427 indivíduos. No entanto, considerando o indicador de duração média de desemprego, verifica-se que os licenciados apresentam taxas mais baixas de duração média, sendo que 60% dos indivíduos obtinham o seu primeiro emprego, até 3 meses após a conclusão do ensino superior (Trindade, 2012; INE, 2015; PORDATA, 2015).

Não obstante os dados acima expressos, Pais (2001) defende que as estatísticas de desemprego não correspondem ao desemprego real. Esta ideia está relacionada com a dificuldade de obtenção do estatuto de desempregado, uma vez que excluem todos os que não procuram ativamente emprego; os que desistiram de procurar emprego e os que regressaram aos estudos ou realizam estágios, porque não conseguiram arranjar emprego (Pais, 2001).

Os estágios profissionais vêm permitir por pequenos períodos, experiências profissionais remuneradas, mas apenas possibilitam uma sucessão de estágios nas organizações, resultando uma diminuição de ofertas de emprego. Por esta razão, a maioria dos percursos no ensino superior passam por longos períodos de formação académica, na realização de pequenos estágios, no regresso a uma nova formação académica (de especialização ou mudança de área) e conseqüentemente, ao estágio profissional. Ou seja, os percursos dos formados no ensino superior resultam de um ciclo alternado entre formação académica e formação profissional.

Aquando da saída da universidade, compreende-se que a maioria dos estudantes ainda não resolveu, na íntegra, as múltiplas tarefas do desenvolvimento. Os adultos emergentes que se apresentam mais bem preparados para integrar no mercado de trabalho, são estudantes que no seu percurso académico desenvolveram estágios curriculares, onde os mesmos puderam verificar as potencialidades, necessidades, facilidades e dificuldades do próprio e do mercado de trabalho. Através deste contato mais aprofundado, o indivíduo consegue explorar, clarificar e desenvolver algumas questões fundamentais para a conclusão das tarefas de desenvolvimento implícitas neste período de adultez emergente (Santos, 2001).

Segundo Bahiji (2007) a educação continuada e os estágios fazem parte da carreira profissional dos indivíduos, face à agregação de conhecimentos e oportunidades desenvolvidas em ambos os contextos, permitindo ao indivíduo experiências similares às vivenciadas no mercado de trabalho. Logo, a frequência de especializações no ensino superior e de estágios preparam o indivíduo para as novas exigências do mercado de trabalho, permitindo concomitantemente uma maior abertura a novas oportunidades de emprego (Gresele, Conrado, & Neto, 2008).

Os percursos lineares tendem a ser substituídos por percursos “yo-yo” onde o sujeito experiencia consecutivas transições de períodos de formação, trabalho, desemprego e formação (Pais, 2001; Alves et al., 2008). Estes percursos académico-

profissionais são cada vez mais recorrentes face ao distanciamento dos adultos emergentes à realidade do mercado de trabalho, visto que estes estão afastados desta realidade ao frequentar o ensino em instituições junto das residências dos pais, de modo a colmatar os gastos económicos.

Estes percursos denominados de “yo-yo” assentam nas Teorias do Ciclo de Vida (TCV), sendo um dos principais teóricos Willis (1986), que considera as descontinuidades e reversibilidades dos percursos de vida de cada sujeito. Estes percursos culminam em processos de aprendizagem constantes ao longo da vida. Deste logo, compreende-se que a inserção no mercado de trabalho não é delimitada severamente, pressupondo cenários de desemprego, de estágios e/ou empregos precários até à obtenção de empregos mais estáveis. Contudo, a delimitação do processo de inserção do mercado de trabalho gera controvérsia face aos múltiplos critérios de sucesso/insucesso consideráveis (Vieira & Coimbra, 2006).

Numa publicação de Raban (1997), analisa-se as queixas dos estudantes aquando da realização do estágio curricular, sendo as mais frequentes a dificuldade de compreenderem o que se exige no trabalho, de não terem as qualificações necessárias para o posto de trabalho, referenciando a importância das próprias instituições desenvolverem processos de ensino-aprendizagem, que venham colmatar as lacunas da formação académica. Dito isto, compreende-se que não cabe exclusivamente às instituições de ensino superior a responsabilidade de formarem candidatos ao mercado de trabalho, sendo que as empresas têm de adotar medidas de formação técnica e especializada, para que os estudantes estejam mais bem preparados para ingressarem no mercado de trabalho (Santos, 2001).

De acordo com estas *nuances*, verifica-se uma alteração das motivações e expectativas no ingresso e frequência no ensino superior, uma vez que os estudantes passam a ver o curso superior como fonte de satisfação e realização pessoal e não como um “passaporte” para o mundo de trabalho. Com a aproximação do final do curso, é esperado que os estudantes apresentem um conjunto de expectativas e planos definidos de acordo com o estilo de vida que gostavam de adotar, tanto a nível profissional como a nível conjugal e familiar. Verificam-se diferenças de expectativas pós-ensino superior, entre alunos do sexo masculino e feminino, sendo que para os primeiros a tendência é para que os planos e aspirações vocacionais se restringem a questões profissionais,

enquanto as raparigas tendem a antecipar os papéis da maternidade e da construção de uma família (Caires, 2001).

Apesar das distinções de expectativas, ambos os sexos experienciam sentimentos de instabilidade, impotência, insegurança, apatia e desorganização, face às transições ocupacionais que o estudante experiencia, principalmente, aquando do término dos seus estudos (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009). Caso o estudante não esteja preparado para este processo de transição e para a consequente aquisição do estatuto de cidadão ativo, o mesmo pode desenvolver padrões de comportamento antissocial, de adoecimento ou de fuga da realidade (Melo & Borges, 2007). A experiência destes sentimentos deve-se às expectativas dos indivíduos associadas à formação académica que não correspondem às necessidades do mercado de trabalho.

3.4. Transição para o mercado de trabalho

O sucesso de transição para o mercado de trabalho há 30 anos era avaliado pelo período de tempo despendido entre o término da frequência do curso e da obtenção de emprego. Atualmente este percurso linear não se encontra em vigor, englobando situações de estágios, de períodos longos de desemprego, pela continuidade dos estudos (em especializações ou mudanças de cursos) (Vieira & Coimbra, 2006; Trindade, 2012). Se existe esta ambiguidade nos percursos de vida, como podemos avaliar o sucesso ou insucesso da transição dos estudantes do ensino superior para o mercado de trabalho nos dias de hoje?

Os estudos realizados por Reitzle, Vondracek e Silbereisen (1998) e Reitzle e Vondracek (2000) assumem como critério de sucesso na transição para o trabalho, a obtenção de um emprego (Vondracek & Porfeli, 2008). A este critério, Herr (1999) acrescenta a ideia da adaptação ao contexto de trabalho e não propriamente à obtenção efetiva do emprego (Herr, 2008).

Segundo Everett Hughes (1937; 1958) avaliar restritamente o sucesso de carreira a nível objetivo já não se encontra adequado, caracterizando uma nova proposta de avaliação do sucesso profissional ao englobar uma avaliação objetiva e subjetiva. O autor define a carreira subjetiva, englobando as expectativas prévias ao ingresso (experiência pela própria pessoa), enquanto a carreira objetiva baseia-se na obtenção efetiva de um contrato de trabalho (no que é diretamente observável e mensurável) (Vieira & Coimbra, 2006).

Da revisão de literatura realizada, compreende-se que a continuação dos estudos é um fator de fracasso na transição para o mercado de trabalho, sendo esta situação categorizada como um recurso à falta da obtenção de emprego (Vieira & Coimbra, 2006). Esta noção de fracasso levanta-nos questões, nomeadamente, a de saber se o indivíduo optou por prosseguir os estudos por opção própria ou por falta de recurso. A esse respeito, refutando os critérios de avaliação do sucesso/insucesso da transição para o mercado de trabalho, acima referenciados, Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg e Roarke (1997) defendem que é necessária uma definição operacional de “transição adaptativa”, que deve englobar diversas perspetivas, como a psicológica, organizacional, económica e social (Blustein et al., 1997).

Para o sucesso da transição para o mercado de trabalho, segundo as Teorias do Ciclo de Vida é fundamental que os sujeitos, no seu processo de inserção profissional, combinem estratégias de aprendizagem (de formação profissional) com estratégias de procura ativa de emprego. Esta correlação determina a velocidade com que os indivíduos desempregados conseguem alcançar efetivamente emprego. Assim, o processo de procura de emprego é determinado pelas competências mínimas necessárias para uma determinada função; pela informação sobre o mercado de trabalho que o sujeito adquire e pela tomada de decisão na seleção de ofertas de emprego a que o sujeito se candidata (Trindade, 2012).

As fontes de informação tornam-se um impulsionador para a obtenção de emprego, sendo as mesmas de natureza formal (serviços públicos, privados de emprego, anúncios e bases de dados na Internet) ou informal (candidaturas espontâneas aos empregadores e abordagens através de familiares, amigos e conhecidos) (Vieira & Coimbra, 2006; Trindade, 2012).

Verifica-se que as relações sociais do indivíduo, na procura de emprego, consistem numa das principais fontes de sucesso na obtenção de emprego, visto que o apoio social constitui como fonte de informação, de suporte e de motivação em todo o processo. Neste sentido, o suporte social permite ao sujeito uma maior capacidade de lidar com as mudanças na sua vida, permite a experiência de sentimentos de segurança e de confiança, fomentando a autoestima e pró atividade do sujeito (Samssudin, 2009).

Dada a importância do apoio social no bem-estar do sujeito nas transições, importa distinguir o apoio percebido e o apoio recebido. O primeiro remete-se para a percepção/avaliação do indivíduo quanto ao apoio disponível, que conseqüentemente

influencia a autoestima, o otimismo, o bem-estar físico/psicológico, a utilização de estratégias de *coping* e a autoeficácia. Relativamente ao apoio recebido, centra-se no apoio fornecido pelos outros, considerado menos importante, no que diz respeito aos efeitos para a saúde física e psicológica (Barrera, 1986; Cohen-Scali, 2003; Pinheiro, 2003; Herr, 2008; Fresneda, 2009; Samssudin, 2009).

No estudo de Vieira (2008), verifica-se maiores níveis de apoio social percebido por parte da família, seguidos dos parceiros, amigos e professores (Vieira, 2008). Segundo Granovetter (1983), ao analisar as redes de laços nas relações sociais, verifica-se que os indivíduos que apresentam baixos níveis de apoio percebido estarão restritos às notícias e perspectivas limitadas dos seus amigos mais próximos, colocando-os também em situação de desvantagem no mercado de trabalho. Contrariamente, indivíduos que apresentem altos níveis de apoio percebido (laços fortes), apresentam uma maior panóplia de informações provenientes de familiares, amigos e conhecidos, colocando-se em posições de vantagem na obtenção de informação de ofertas de emprego (Granovetter, 1983).

Dada a influência do apoio social noutras variantes do *self*, como por exemplo a autoestima e a autoeficácia, importa definir cada um destes conceitos. Quanto à autoestima, entende-se como uma dimensão do autoconceito fundamental à vida do sujeito, dado que permite uma avaliação de si mesmo nas diferentes situações da sua vida, proporcionando um bem-estar psicológico dos sujeitos. A autoestima é uma das dimensões do *self* de maior interesse nas diversas áreas, principalmente na transição para o mercado de trabalho, uma vez que desencadeia diferentes estratégias de procura de emprego (Fernandes, 2007; Vieira et al., 2007; Freitas, 2012).

Segundo Rosenberg, (1991, p. 17) a autoestima é definida “(...) enquanto a dimensão avaliativa quantitativa do auto-conhecimento referente à forma como um indivíduo formula apreciações acerca de si próprio, quer acerca da sua auto-imagem, quer seja da sua prestação num dado domínio de vida”.

Desta forma, surge a necessidade de distinguir autoestima de autoconceito. Este último constructo consiste num conjunto de crenças e perceções que o indivíduo tem de si mesmo. Portanto, verifica-se que o autoconceito é o conhecimento que a pessoa tem sobre si mesma, enquanto a autoestima é a avaliação que o indivíduo faz de si próprio (Rosenberg, 1995; Peixoto, 2003; Fernandes, 2007).

Portanto, a autoestima resulta de uma autoavaliação global em que o indivíduo se considera o objeto de avaliação, ou seja, a pessoa realiza uma avaliação de si mesma e não da situação ou do contexto. De acordo com esta concepção, a autoestima apresenta uma estrutura unidimensional, contudo, a autoestima pode ser unidimensional ou bidimensional. O carácter unidimensional da autoestima engloba uma perspectiva avaliativa global do sujeito (por exemplo, o indivíduo acredita que não é bom em nada). Relativamente ao carácter bidimensional, este engloba uma perspectiva particular do sujeito (por exemplo, o indivíduo acredita que é bom a nível musical) (Rosenberg, 1995; Peixoto, 2003).

Seguindo este raciocínio, Wadman, Durkin, & Conti-Ramsden (2008) referem que uma pessoa pode realizar uma avaliação do *self* no domínio académico e, ao mesmo tempo, ter uma avaliação diferenciada do *self* no domínio social. Isto é, o indivíduo pode compreender diferentes avaliações do “eu” em domínios variados. Consequentemente, a autoestima é, essencialmente, de natureza fenomenológica e apresenta duas tipologias possíveis: alta ou baixa (positiva ou negativa).

De acordo com os diferentes índices de autoestima, verifica-se a permanência de influências distintivas: a nível individual e social. No primeiro caso, o indivíduo quando ostenta uma baixa autoestima focaliza-se em si próprio, de modo a existir um aumento da suscetibilidade de autocríticas relativamente ao comportamento e ao aspeto físico do sujeito. Esta perceção desencadeia uma desigualdade entre a figura real e a imaginária dos próprios indivíduos. No que diz respeito às influências sociais, estas funcionam como

“(...) uma importante fonte na construção da identidade social, tendo por base as categorias sociais e a própria identidade do jovem, que segundo Piolat (1986) se repercute em 3 planos: quando o jovem pretende constatar a sua semelhança ou diferenciação dos outros; quando pretende mudar ou pelo contrário optar pela não mudança; quando tem que gerir o seu todo, enquanto pessoa” (Senos & Diniz, 1998, p. 268).

Assim, conferimos que a comparação social permite uma avaliação do “eu”, onde é possível realizar uma avaliação positiva ou negativa dependendo do modelo de comparação (Senos & Diniz, 1998). Quanto existem dificuldades nas interações sociais, o indivíduo não experimenta atos de reconhecimento social, o que impulsiona a que o sujeito demonstre uma preferência de se isolar. Assim, ao escolher o isolamento, o indivíduo não interage com os pares, não sofre nenhum tipo de rejeição e também

apresenta poucos amigos e grupos de pares (Wadman, Durkin, & Conti-Ramsden, 2008). Desta forma, as dificuldades nestas interações conduzem a que o sujeito apresente baixa autoestima visto que se foca em si, o que irá resultar numa avaliação negativa de si mesmo em comparação com o outro.

Tanto o apoio social como a autoestima influenciam diretamente as crenças de autoeficácia do sujeito, visto que são variantes do *self*. Segundo Bandura, as crenças e autoeficácia consistem na avaliação que o sujeito realiza perante a sua capacidade em realizar uma determinada tarefa. Esta avaliação é contextualizada de acordo com a experiência prévia do resultado na execução de tarefas de um determinado domínio. Assim sendo, o sujeito focaliza um objetivo a atingir e mobiliza ações para alcançar o mesmo. No término da tarefa, o sujeito desenvolve uma avaliação sobre a adequabilidade das suas ações na obtenção ou não do seu objetivo. Neste sentido, o resultado das ações produz efeitos nas crenças pessoais de autoeficácia, determinantes para os comportamentos subsequentes do indivíduo em relação ao mesmo domínio da tarefa (Bandura, 1989, 1993; Oliveira, 2008).

De acordo com esta definição, torna-se claro que as crenças de autoeficácia ativam processos cognitivos, afetivos e principalmente motivacionais dirigidos à obtenção de um objetivo ao longo da trajetória de vida do sujeito (Bandura, 1989). Neste sentido, as crenças de autoeficácia exercem um efeito direto sobre o desempenho do sujeito e nos processos reguladores das estratégias e capacidades que o sujeito apresenta numa determinada tarefa (Vieira, 2008; Samssudin, 2009; Costa, 2011).

Assim, compreende-se que o sucesso ou insucesso de uma determinada tarefa depende do modo como o sujeito percebe a eficácia pessoal e as expectativas de resultado; se as realizações do sujeito apresentam índices de sucesso; a crença de autoeficácia do mesmo torna-se reforçada a nível pessoal e social, uma vez que “(...) estas crenças ajudam o indivíduo a lidar com uma realidade social que implica confronto constante com dificuldades, obstáculos e impedimentos” (Bandura, 1995, p. 35).

Os indivíduos com elevada percepção de eficácia tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças, envolvendo-se com a atividade prosseguindo o seu compromisso com os objetivos previamente definidos (Bandura, 1995; Trindade, 2012). Regra geral, estes indivíduos planeiam objetivos difíceis e perante as dificuldades tendem a aumentar os seus esforços perante o fracasso, sendo o

inverso também recorrente. Isto é, indivíduos com baixa percepção de eficácia, perante experiências de fracasso (não obtenção dos objetivos) desencadeiam nas atividades subsequentes comportamentos de desistência e desmotivação na execução das tarefas, insistindo nas suas limitações, nos obstáculos e nos resultados adversos determinantes para uma baixa autoestima (Bandura, 1995; Trindade, 2012).

As crenças de autoeficácia são desenvolvidas de acordo com quatro fontes (i) experiências de sucesso, (ii) aprendizagem vicariante, (iii) persuasão social e (iv) reações fisiológicas ou emocionais (Bandura, 1989, 1993).

O conceito de autoeficácia torna-se de extrema importância nas transições académico-profissionais, uma vez que determina a capacidade dos sujeitos delimitarem objetivos e ações para os alcançar; proporciona uma análise das competências atuais e as necessárias a serem desenvolvidas, com o intuito de facilitar o ingressar no mercado de trabalho e ainda na identificação dos suportes sociais que os auxiliem na busca dos seus objetivos (Neves & Faria, 2009).

Dadas as dificuldades do ingresso no mercado de trabalho (face à era tecnológica, ao número de diplomados do ensino superior, à precaridade de ofertas de emprego, entre outras), torna-se fundamental na fase final da trajetória académica, os estudantes refletirem sobre as capacidades que apresentam e o modo como as mesmas facilitam e/ou dificultam a capacidade de conseguir emprego. Só através desta análise, o estudante consegue desenvolver ações que permitem adequar as suas capacidades às novas exigências do mercado de trabalho (Vieira et al., 2007). Assim sendo, considerando a influência da autoeficácia no comportamento dos sujeitos (a nível da persistência e do confronto com as dificuldades) é possível verificar que adultos emergentes com crenças elevadas de autoeficácia tendem a ser mais pró-ativos, persistentes e criativos nas estratégias a utilizar para conseguirem emprego (Vieira et al., 2007; Samssudin, 2009).

Segundo um estudo de Samssudin (2009), com finalistas de licenciatura e de mestrado da área da Grande Lisboa, verifica-se uma correlação moderada (de 0,38, significativa a $p < 0,01$), entre o apoio social percebido e a autoeficácia para o trabalho. Verifica-se algumas distinções em termos de sexo, uma vez que as mulheres parecem, em média, ter crenças de autoeficácia e de apoio social percebido significativamente mais elevadas do que os participantes do sexo masculino (Samssudin, 2009).

3.5. Empregabilidade

O conceito de empregabilidade pode ser entendido como o conjunto de ações de uma determinada pessoa para desenvolver certas capacidades, em prol da busca pelo conhecimento, favoráveis ao alcance de uma colocação no mercado de trabalho. Este conceito surge no vocabulário dos empregadores a partir dos anos 90, dados os fenómenos da globalização, da abertura dos mercados de trabalho às importações e aos avanços tecnológicos, que fomentaram um mercado de trabalho mais exigente e competitivo. Segundo este paradigma, verifica-se uma redução dos postos de trabalho e da sua durabilidade (do emprego para toda a vida), proporcionando a uma especialização (nas capacidades e habilidades) da mão-de-obra (Magalhães, 1993; Minarelli, 1995; Rueda, Martins, & Campos, 2004).

Para Neri (2005, p. 36), o conceito de empregabilidade centra-se na capacidade ou condição de uma pessoa possuir “(...) um conhecimento, serviço ou produto que possa ser usufruído não só por empresas, mas também por indivíduos ou grupos isolados”. Neste sentido, torna-se fundamental a condição de ser empregável, isto é, ter a capacidade de aprender e adaptar-se às exigências da nova realidade do mercado de trabalho, onde os sujeitos já não procuram um emprego tradicional, passando a oferecer soluções para os diversos problemas das empresas e/ou sociedades. Assim sendo, o indivíduo passa de um papel passivo no mercado de trabalho, onde era submetido a indicações de trabalho, para um papel ativo, oferecendo as suas competências, como mais-valias para um determinado posto de trabalho.

Na conceptualização do conceito de empregabilidade, pode-se identificar oito conceções diferenciadas do mesmo: a empregabilidade dicotómica; a empregabilidade sócio médica; a empregabilidade da política da força de trabalho; a empregabilidade de fluxo; a empregabilidade da performance no mercado de trabalho; a empregabilidade de iniciativa e a empregabilidade interativa (Grazier, 1990, 1998; Rueda, Martins, & Campos, 2004; McQuaid & Lindsay, 2005).

O conceito de empregabilidade associado à *performance* do indivíduo enquanto gerador de emprego centra-se na empregabilidade de iniciativa e interativa. A primeira consiste no produto das capacidades dos indivíduos que proporcionam novas oportunidades de trabalho, face às diversas iniciativas que desenvolvem (dentro das próprias empresas), resultando em reestruturações internas (Grazier, 1998; Almeida,

2007). Quanto à empregabilidade interativa, esta consiste na relação estabelecida entre a empregabilidade individual com as exigências/regras do funcionamento do mercado de trabalho. É através desta dinâmica que surge o conceito de empregabilidade como “a capacidade relativa de que um indivíduo dispõe para obter um emprego que o satisfaça tendo em conta a interação entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho” (Gazier, 1997, p. 11).

Assim sendo, a empregabilidade resulta da interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho, incorporando três dimensões: fatores individuais, circunstâncias pessoais e fatores externos. Os fatores individuais estão associados às competências que os indivíduos apresentam como as habilitações escolares, qualificações profissionais, competências sociais, comportamentais, competências de adaptabilidade, entre outras. As circunstâncias pessoais são situações que podem ser de foro familiar, económico e/ou social, que influenciam o grau de pré-disposição do indivíduo para trabalhar. Por último, os fatores externos centram-se nas dinâmicas do mercado de trabalho a nível das condições de trabalho, das formas contratuais e das políticas exercidas nas empresas (McQuaid & Lindsay, 2005).

De acordo com esta perspetiva de empregabilidade, compreende-se um novo conceito do perfil do trabalhador, mais dinâmico, proactivo e em busca do desenvolvimento constante, a nível formal como informal, de capacidades de foro técnico-profissionais e transversais (Magalhães, 1993).

Atualmente, o mercado de trabalho valoriza um perfil do candidato como solteiro; ter estudado ao nível do ensino secundário ou superior; apresentar experiências prévias de trabalho; ter habilidades técnicas para o trabalho em específico; ser emocionalmente estável e apresentar um comportamento adequado ao contexto social e de trabalho (Câmara & Sarriera, 2001). Apesar da valorização deste perfil, segundo Minarelli (1995), todo o indivíduo deve desenvolver uma postura de responsabilidade da sua própria carreira, sendo que anteriormente, esta era confiada às empresas. A maioria dos profissionais dependia das empresas no seu desenvolvimento profissional, perante as necessidades de serviços que as mesmas apresentavam. Atualmente, o profissional deve especializar-se continuamente, desenvolver as suas competências e capacidades e desenvolver uma postura de iniciativa e pro-atividade (Minarelli, 1995; Gresele, Conrado, & Neto, 2008).

Miranelli (1995) complementa que a carreira profissional é da inteira responsabilidade de quem a desenvolve e deve de ser encarada como um sistema de competências profissionais ou extraprofissionais, possíveis de serem transferidas de uma posição funcional a outra. Neste novo ciclo do conceito de empregabilidade, verifica-se a importância da capacidade de autogerenciar o futuro profissional, de modo a que o sujeito se mantenha no mercado de trabalho ativamente (Bahiji, 2007). Esta noção não se focaliza unicamente na capacidade do indivíduo de conseguir um emprego, mas sim, na capacidade de identificar e estabelecer parcerias, desenvolver trabalhos temporários e/ou estágios e até mesmo investir na sua educação.

Segundo Minarelli (1995), a empregabilidade é sustentada por seis pilares, sendo eles: *adequação vocacional, competência profissional, idoneidade, saúde física e mental, reserva financeira, fontes alternativas e relacionamentos*.

No que diz respeito à *adequação profissional*, esta baseia-se na capacidade do indivíduo de escolher a profissão certa, onde o sujeito exerce o trabalho que corresponde à sua vocação, motivando o mesmo para o trabalho que corresponda aos seus interesses e capacidades. Quando o profissional trabalha na área ligada à sua vocação está constantemente motivado. O trabalho extraído de um prazer pessoal é essencial para que as pessoas tenham energia, iniciativa e estejam sempre dispostas a trabalhar na sua área profissional (Minarelli, 1995). O segundo pilar é o da *competência profissional*, onde um profissional quer seja empregado ou não, deve estar atualizado, de acordo com a sua qualificação, de modo a não perder a sua atratividade e estar a par das novas exigências da sua área. Investir em palestras, cursos, seminários, exposições, recolher informação em *sites*, livros e revistas de referência tornam-se fontes de conhecimento frequentes num profissional preparado para o mundo de trabalho atual (Minarelli, 1995).

A *idoneidade* refere-se ao caráter do profissional regido por princípios legais e éticos, que permitem a consideração e confiança dos empregadores e dos demais companheiros. Este pilar proporciona um sentido de segurança, quer ao profissional quer às empresas pelo trabalho desenvolvido.

O pilar da *saúde física e mental* assume-se como a necessidade básica que sustenta todo o trabalho realizado pelo indivíduo. Uma pessoa saudável relaciona-se bem com as outras pessoas, interage de forma positiva e dispõe-se a pensar, refletir e trabalhar, fomentando o sucesso das suas tarefas diárias.

Outro fator que proporciona um maior bem-estar do sujeito para se predispor a trabalho é a *reserva financeira*, pois perante uma possível perda de emprego, o sujeito fica incapacitado de ter uma margem de manobra para se desenvolver como uma mais-valia para um novo emprego e/ou experiência profissional. Dito isto, quem está restrito a um salário está sujeito a pressões constantes e a situações difíceis despoletando um *stress* acrescido (Minarelli, 1995).

Por último, o pilar dos relacionamentos permite que o sujeito adquira um *estabelecimento de parcerias*, pois “(...) quem conhece pessoas adquire informações e quem tem informações tem acesso. Acesso e informações são a garantia de um diálogo mais produtivo e de um provável negócio” (Minarelli, 1995, p. 69). Face ao exposto, compreende-se que, na união de todos estes pilares, estabelece-se o *sentimento de segurança*, que permite ao profissional uma capacidade de gerar trabalho, de trabalhar e de ter sucesso.

A empregabilidade individual é fortemente influenciada pelos contextos empresariais, sendo que as empresas contribuem para a construção da empregabilidade (Gazier, 1990). As políticas de gestão dos recursos humanos, o investimento tecnológico e as situações técnico-económicas experienciadas pelas empresas contribuem para que o mercado de trabalho seja cada vez mais competitivo e consequentemente, atribui a responsabilidade das organizações em fomentarem a construção da empregabilidade (Almeida, 2007).

Apesar de se compreender a importância do investimento na empregabilidade por parte das empresas, verifica-se ainda pouca expressão de medidas ao incentivo da empregabilidade. Segundo Lopes (2000, p. 239) os recursos humanos são um fator de competitividade, “(...) mas a maioria dos dirigentes tem dificuldade em reconhecer, gerir e potenciar o capital de conhecimentos acumulado pelas pessoas”. A esta situação, acresce a elevada discriminação no acesso à formação para certas categorias de trabalhadores, nomeadamente, mulheres, trabalhadores com baixa escolaridade, trabalhadores em fim de carreira profissional útil e trabalhadores na base da hierarquia profissional (Lopes, 2000). Por isso, desenvolver formas de organização do trabalho mais participativas e potenciadoras de condições de aprendizagem torna-se fulcral, na medida em que permite ao trabalhador ser ativo e ir além do seu trabalho. Medidas como “*learning organization*” (aprendizagem organizacional), proposto por Peter Senge (1993), surgem como potencializadores de desenvolvimento dos recursos humanos e

das próprias empresas, ao adquirirem experiências de aprendizagens constantes (Almeida, 2007). Empresas que implementam estas medidas apresentam como características: organizações de gestão de sociedades em mutação; implementação da comunicação horizontal entre os diferentes serviços; valorização da autonomia e a capacidade de iniciativa dos trabalhadores (Almeida, 2007).

De acordo com estes pressupostos, as organizações que mais valorizam e evidenciam o conceito de empregabilidade, acima exposto, são as instituições de ensino superior que têm adotado medidas, no sentido de despertar nos indivíduos um sentido de investimento nas suas potencialidades, capacidades e competências, em prol de uma adequação dos jovens à realidade do mercado de trabalho.

O terceiro capítulo visou compreender o papel das instituições do ensino superior na preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Através das Declarações de Sorbonne e de Bolonha, definiu-se o conjunto do sistema de ensino superior (universitário e politécnico, público e privado), na perspetiva de mobilidade internacional e na aposta de competências necessárias para a competitividade do mercado de trabalho. Assim sendo, as instituições do ensino superior passaram a oferecer uma organização curricular flexível, metodologias de ensino centradas no aluno e a realização de estágios profissionais (Caires, 2001; Santos, 2001; Medeiros, 2005), pretendendo-se como meta estreitar as relações do ensino com o mundo empresarial, preparando os estudantes para as exigências e necessidades do mercado de trabalho (Alcoforado, 2011).

Neste âmbito, surge a necessidade de se definir o conceito de *empregabilidade*. Verifica-se que a empregabilidade depende da interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho, atribuindo uma ênfase nas capacidades técnico-profissionais e transversais do sujeito, fundamentais para a procura ativa de emprego. Explicitou-se os seis pilares da empregabilidade de Minarelli (1995). Refletiu-se sobre a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho por parte dos recém-licenciados e sobre as expectativas dos mesmos, que idealizam o trabalho como fonte de realização pessoal. Salientaram-se estudos com variáveis como o apoio social, as perceções de autoestima e a autoeficácia para uma maior adequabilidade na transição para o mercado de trabalho.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo IV. Metodologia de Investigação

4.1. Método

Ao longo da componente teórica da presente investigação aprofundámos os pressupostos da adulez emergente, bem como as suas características e tarefas desenvolvimentistas. Na fundamentação concetual, emergiu que os estudantes do ensino superior apresentam uma cultura própria, características e tarefas distintas quer da adolescência e da idade adulta, despoletando a necessidade de serem enquadrados num período do desenvolvimento próprio, chamado *adulez emergente* (Arnett, 2000). Equacionámos, igualmente, os fatores e as variáveis implicados na transição do ensino superior para o mercado de trabalho. A fim de se entender este processo transitório no contexto do ensino superior, pretende-se analisar a transição para o mercado de trabalho na Região Autónoma dos Açores em estudantes da Universidade dos Açores (única instituição sediada na Região mencionada e localizada em 3 *Campi*) e em estudantes do politécnico das Escolas Superiores de Enfermagem de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo. Tendo em conta os propósitos da presente investigação, pretende-se recorrer a um estudo exploratório e correlacional, no enquadramento de uma metodologia quantitativa.

O recurso à metodologia quantitativa compreende-se através da utilização de um questionário como técnica de recolha de dados. Salienta-se o carácter exploratório da presente investigação, uma vez que ainda existem poucos estudos na área e englobando as expectativas de transição para o mercado de trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. O estudo exploratório caracteriza-se por ser um passo inicial de formulação de hipóteses significativas em termos generalizáveis sobre um determinado assunto. Assim sendo, os estudos exploratórios visam perceber a realidade tal como ela é, descobrindo as relações existentes entre os elementos a ser estudados (Almeida & Freire, 1997; Fortin, 2003; Maroco, 2003; Bell, 2004). A presente investigação também é de natureza correlacional, na medida em que pretende explorar e verificar a natureza das correlações entre variáveis, sem que ocorra qualquer manipulação das variáveis, tendo em conta modelos teóricos subjacentes (Almeida & Freire, 1997; Fortin, 2003; Maroco, 2003; Bell, 2004).

O estudo fundamenta-se nos pressupostos já explanados na primeira parte desta investigação, segundo a teoria de transição de Schlossberg, Waters e Goodman (1993),

em que as expetativas de transição para o mercado de trabalho implicam quatro critérios: o *self*, as estratégias de *coping*, o suporte social e situação (contexto) e tem em conta o contributo dos estudos de Manteigas e Pinheiro (1994), Arnett (2000), Flores (2000), Caires (2001), Vieira e Coimbra (2006), Almeida (2007), Melo e Borges (2007), Agudo (2008), Araújo (2008) Samssudin (2009), Seco, Filipe, Pereira, e Alves (2009) e Alcoforado (2011).

4.2. Delimitação do problema, objetivos e hipóteses de investigação

Com o objetivo de estudar o processo de transição do ensino superior para o ingresso no mercado de trabalho, pretende-se analisar as expetativas de transição e representações do mercado de trabalho em estudantes da Universidade dos Açores. A incidência nesta população deve-se ao pressuposto do processo de transição, de que um novo processo se inicia antes do término do atual processo de transição.

Na verdade, os estudantes finalistas apesar de estarem a concluir uma etapa no seu percurso formativo, também estão a iniciar um novo processo de transição, onde já se encontram proactivamente a explorar possibilidades de desenvolvimento de carreira (Schlossberg, Waters & Goodman 1995 cit. por Pinheiro, 2003; Vieira & Coimbra, 2006; Agúdo, 2008; Samssudin, 2009). Estas explorações devem ser alvo de um estudo promenorizado, uma vez que influenciam as expetativas de transição para o mercado de trabalho e surgem como uma fonte mediadora das estratégias a utilizar aquando do ingresso no mercado de trabalho. Só através da exploração, os estudantes do ensino superior conseguem identificar os objetivos a atingir no processo de transição e os recursos/estratégias que necessitam de desenvolver para uma transição de sucesso.

A grande maioria dos estudos que envolvem a temática da transição para o mercado de trabalho centra-se após o percurso académico e na procura de emprego ou, dito de outra forma, no desemprego. Este facto surge na medida em que se tem estudado comportamentos de procura de emprego, e nestes tem-se salientado fatores facilitadores da obtenção de um emprego como os fatores emocionais, de suporte social de pró atividade e de autoeficácia (Flores, 2000; Vieira & Coimbra, 2006; Melo & Borges, 2007; Araújo, 2008; Vieira, 2008; Samssudin, 2009; Alcoforado, 2011; Freitas, 2012; Trindade, 2012).

É de extrema importância compreender as expectativas dos estudantes do ensino superior, num momento anterior à tentativa de inserção no mercado de trabalho, uma vez que:

“dar início a uma actividade profissional marca uma etapa decisiva na vida de qualquer pessoa vivida com emoção e entusiasmo, mas também com algum receio e inquietação. As expectativas do principiante cruzam-se com sentimentos de alguma ansiedade e apreensão face às novas responsabilidades que se assumem” (Flores, 2000, p. 45).

Na verdade, aquando do contato com a realidade, as expectativas dos estudantes, na maioria das vezes são defraudadas, despoletando um período de grande instabilidade, de falta de confiança, de incertezas, de desmotivação e até de desilusão académico-profissional (Flores, 2000; Monteiro, 2006; Araújo, 2008). Neste sentido, compreender as expectativas dos estudantes do ensino superior na transição e as representações do mercado de trabalho, torna-se um instrumento de informação fundamental a nível político, laboral, social e desenvolvimental, pois permite o delineamento de estratégias e ações que facilitem o processo de transição. Neste sentido, identificar as expectativas dos estudantes (adultos emergentes) parece-nos ser o passo inicial para se compreender os percursos académico-profissional e a adequação às necessidades empresariais das sociedades emergentes.

Do ponto de vista operacional, e no que diz respeito às expectativas de transição para o mercado de trabalho, elas consistem: (i) na identificação das mudanças a nível pessoal, social e económico e (ii) nas perspetivas de realização pós-curso que englobam o *tempo de previsão* para obter emprego, *o que pretende fazer* após terminar o curso e *como* perspetiva ingressar no mercado de trabalho (Schlossberg, Qaters & Goodman, 1995 cit. por Pinheiro, 2003; Araújo, 2008). Por outro lado, as representações do mercado de trabalho consistem nas avaliações sobre: (i) as *oportunidades* de emprego; (ii) as *competências* valorizadas pelo mercado de trabalho e (iii) os *fatores/elementos* mais importantes aquando da futura procura de emprego (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke, 1997; Vieira & Coimbra, 2006; Vondracek & Porfeli, 2008; Samssudin, 2009; Trindade, 2012).

Considerando o contexto em investigação, questiona-se se as expectativas de transição para o mercado de trabalho diferem consoante variáveis académicas? E quais as variáveis predictoras do comportamento de procura ativa de emprego?

Segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001), Monteiro, Tavares e Pereira (2009), Gomes (2010) e Trindade (2012), quanto mais formações os indivíduos adquirirem no seu percurso, maior é a tendência no desenvolvimento de competências de *coping* fundamentais para facilitar a adaptação em diferentes contextos e situações. Dito isto, espera-se que quanto maior for a formação do participante, melhores serão as suas expectativas de transição para o mercado de trabalho, uma vez que possuem e acreditam ter capacidades para alcançar os seus objetivos, ultrapassando todos os obstáculos.

Para Melo (2007), os estudantes depreendem o mercado de trabalho como mais exigente, dinâmico, de difícil entrada e competitivo. Apesar desta perceção generalizável, verifica-se a influência do apoio social, da autoestima e da autoeficácia nos pensamentos positivos dos estudantes quando percecionam o mercado de trabalho atual. Diversos estudos (Barrera, 1986; Cohen-Scali, 2003; Pinheiro, 2003; Guerreiro & Abrantes, 2005; Melo, 2007; Melo & Borges, 2007; Herr, 2008; Fresneda, 2009; Samssudin, 2009) revelam que índices elevados de apoio social fomentam uma avaliação positiva (autoestima) das capacidades do indivíduo, uma vez que são reforçados socialmente através de comparações e estimulação positiva pelos semelhantes mais próximos. Além disso, uma avaliação positiva da autoestima e de autoeficácia dos estudantes permite com que os mesmos não desistam das tarefas ao primeiro obstáculo, fomentando a utilização de diferentes estratégias na procura por emprego (pró atividade).

Sabendo que temos como finalidade estudar o processo de transição para o mercado de trabalho nos estudantes do ensino superior da Universidade dos Açores, após apresentado o estado da arte sobre o tema geral, delineámos os seguintes objetivos:

- Compreender as expectativas na transição para o mercado de trabalho.
- Analisar as representações de mercado de trabalho;
- Verificar os comportamentos de procura ativa de emprego.
- Caracterizar a autoestima, autoeficácia para a procura de emprego e o suporte social;
- Compreender as variáveis preditoras do comportamento de procura ativa de emprego.

Para operacionalizar os objetivos, delineámos as seguintes hipóteses, em coerência com as questões de investigação:

H1: Nos estudantes da UAç, as expetativas de transição para o mercado de trabalho diferem em função das variáveis académicas (grau de ensino e média).

H2: Nos estudantes da UAç, os comportamentos de procura ativa de emprego estão relacionados com a idade e diferem em função do sexo.

H3: Nos estudantes da UAç, os comportamentos de procura ativa de emprego estão relacionados com a média do curso e diferem em função da área de ensino.

H4: Dentro das variáveis estudadas (sociodemográficas, académicas, expetativas de transição, autoestima, autoeficácia e suporte social), a autoestima, autoeficácia e o suporte social constituem-se como variáveis predictoras do comportamento de procura ativa de emprego.

4.3. População e Amostra

A população para a presente investigação centra-se em estudantes finalistas dos 1º e 2º Ciclo de estudos da Universidade dos Açores e da Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo. A população é composta por 880 estudantes que no ano letivo 2014/2015 se encontravam nessa situação, distribuídos por 44 cursos, englobando as Escolas Superiores de Enfermagem dos *Campi* já referenciados.

Dentro da população, a amostra deste estudo é composta por 120 participantes (n=120), ou seja, pelos estudantes que responderam à nossa solicitação de participar nesta investigação.

4.3.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

A amostra dos 120 participantes distribui-se por 71 participantes (59,2%) do sexo feminino e 49 (40,8%) do sexo masculino. As idades dos participantes encontram-se compreendidas entre os 20 e os 36 anos, com idade média de 23,55 anos (DP = 2,69), sendo que 50% dos estudantes têm 23 anos de idade.

Relativamente ao estado civil dos participantes, 90,8% são solteiros, 6,7% vivem em união de facto e 2,5% são casados. A média do estado civil é de 1,1 (DP= 0,393), onde 1 corresponde ao solteiro, 2 a união de facto e 3 a casado(a), o que requer cautela na futura comparação com as restantes variáveis.

4.3.2. Caracterização Académica da Amostra

No que diz respeito à distribuição da amostra académica, verifica-se uma distribuição maioritariamente pelas áreas de Economia e Gestão, Ciências da Educação e Enfermagem (cf. Figura 2).

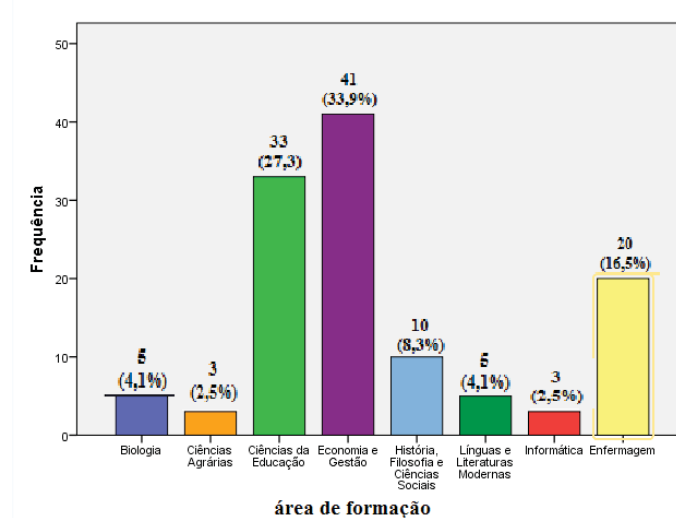


Figura 2. Distribuição da amostra, segundo área de curso.

Ao nível do grau de ensino, observa-se que 85,4% dos participantes que frequentam licenciatura enquanto 14,2% frequentam mestrado.

Os participantes apresentam médias de curso entre 10 e 17 valores, sendo a moda de 14 valores. No que diz respeito ao ano de frequência, a amostra pertence maioritariamente ao 3º ano de licenciatura (65%), existindo 20,8% dos estudantes que pertencem ao 4º ano de licenciatura e 14,2% ao segundo ano de mestrado. A distinção de estudantes finalistas de 3º e 4º ano de licenciatura, deve-se às diferentes estruturas curriculares dos cursos (por exemplo, o curso de Enfermagem e o de Serviço Social apresentam uma estrutura curricular disposta por 4 anos letivos).

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizados seis instrumentos, designadamente: (i) *Questionário Sociodemográfico e Académico*; (ii) *Questionário de Expectativas e Representações de Transição* (Dias & Medeiros, 2015); (iii) *General Job-Search Intensity* (Blau, 1994); (iv) *Questionário de Suporte Social* (Pinheiro & Ferreira, 2002), (v) *Escala de Autoestima* (Rosenberg, 1989) e (vi) *Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho* (Vieira & Coimbra, 2005).

Procurou-se assim recorrer a instrumentos passíveis de responder às questões inerentes à investigação. Seguidamente serão apresentados e caracterizados os instrumentos utilizados, indicando as suas qualidades psicométricas.

4.4.1. Questionário Sociodemográfico e Académico – QSA

O Questionário Sociodemográfico e Académico (ver anexo I) foi concebido para caracterizar, tal como o próprio nome indica, a componente da identificação pessoal e académica dos participantes. A primeira parte do questionário compreende 11 questões incidindo na idade, sexo, estado civil, habilitações e profissões dos pais dos estudantes e da situação atual empregadora do sujeito. No que diz respeito à segunda parte, (componente académica) esta compreende 12 questões, nomeadamente a instituição de ensino, curso e ano que frequenta, grau de ensino, média do curso, motivos de ingresso no ensino superior e no curso em questão, a frequência de estágios curriculares e complementares, a importância da realização de estágios e a satisfação com o percurso académico.

O QSA tem um total de 23 questões de natureza nominal à exceção das questões “Qual a sua satisfação com o seu percurso académico?” e “Considera o estágio curricular importante para o seu futuro profissional?” que são de natureza ordinal. A primeira compreende uma escala do tipo *Liket*, constituída por 5 itens, variando entre o “muito insatisfeito” e “muito satisfeito”. A segunda questão ordinal apresenta-se em formato do tipo *Likert*, com 4 opções de resposta, que variam entre o “nada” e “muito”.

4.4.2. Questionário de Expetativas de Transição e Representações de Mercado de Trabalho - QETRMT

Para avaliar as expetativas de transição e as representações de mercado de trabalho, verificou-se que não conhecíamos nenhum instrumento que avaliasse estas variáveis no âmbito do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, assim tivemos que construir o Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho (QETRMT) (versão provisória de Dias & Medeiros, 2015), cujo processo de construção será descrito em seguida.

4.4.2.1. Construção do QETRMT

4.4.2.1.1. Metodologia

De modo a construir o QETRMT (versão provisória de Dias & Medeiros, 2015) para além da fundamentação teórica abordada na primeira parte, criou-se um *focus grupo* com estudantes finalistas da Universidade dos Açores, com o intuito de criar os itens mais adequados para o questionário. A recolha de informação foi realizada em grupo através de questões semiestruturadas.

Entende-se o *focus grupo* (grupo de discussão) como um instrumento de recolha de dados uma vez que compreenda a:

“(...) obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 178).

O *focus grupo* é uma técnica de recolha de dados, através de uma interação com um grupo orientada por um moderador, onde a discussão é fonte de dados e investigador tem um papel ativo de moderador e estimulador da discussão (Morgan, 1996).

No desenvolvimento do *focus grupo* foram equacionadas questões em torno dos temas seguintes: (i) os objetivos após o termo do curso superior; (ii) o tempo previsto para arranjar emprego; (iii) o modo de ingresso no mercado de trabalho; (iv) os comportamentos para a obtenção de emprego; (v) a preparação para as mudanças que estão para ocorrer com esta transição; (vi) as mudanças inerentes ao ingresso no mercado de trabalho; (vii) os receios perante o mercado de trabalho; (viii) a avaliação do mercado de trabalho; (ix) as competências mais valorizadas e (x) os aspetos que valorizam aquando da procura de emprego.

Dada análise da informação recolhida no *focus grupo* e pelos pressupostos teóricos explanados na primeira parte deste estudo, conseguiu-se delimitar dimensões e categorias fulcrais de análise das expectativas de transição e as representações de mercado de trabalho, bem como a estrutura das opções de resposta mais realistas, objetivas e determinantes para a investigação.

4.4.2.1.2. Participantes

A realização do *focus grupo* teve a participação de 6 estudantes da Universidade dos Açores, com idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos, onde apenas um dos participantes é do sexo masculino e todos são solteiros. Verifica-se a frequência de 2 participantes no curso de Serviço Social; 1 de Psicologia, 2 de Educação Básica e de 1 de Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada. Os estudantes encontram-se nos 3º e no 4º ano letivo de licenciatura e apenas os participantes de Educação Básica encontram-se a frequentar o 2º ano do mestrado (cf. tabela 1).

A identificação dos participantes, para efeitos de análise e de apresentação de resultados, foi efetuada de forma aleatória por letras – de *P1* a *P6*.

Tabela 1. Caraterização dos participantes do *focus grupo*.

Participantes	Sexo	Idade	Ano de frequência	Nível de ensino
P1	Feminino	22	3º de licenciatura	Psicologia
P2	Feminino	24	2º ano de mestrado	Educação Básica
P3	Feminino	23	2º ano de mestrado	Educação Básica
P4	Feminino	22	3º ano de licenciatura	Serviço Social
P5	Masculino	28	4º ano de licenciatura	Serviço Social
P6	Feminino	24	4º ano de licenciatura	Enfermagem

A abrangência dos 6 participantes, deve-se aos pressupostos de utilização do *focus grupo* que, segundo Silva, Veloso e Keating (2014) compreende a participação de 6 a 12 participantes, no sentido de compreender um maior leque de opiniões sobre um determinado tema, que possibilite a discussão de informação, passível de realização de questões de investigação e/ou hipóteses.

4.4.2.1.3. Procedimentos

A seleção dos participantes foi por conveniência, dado o conhecimento prévio da situação dos mesmos em termos académicos. Selecionados os participantes, solicitou-se a participação dos mesmos através de um Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo II), onde se descrevia objetivos bem como os seus procedimentos de realização e a garantia de confidencialidade da identidade. Neste consentimento procedeu-se ao pedido de autorização, por escrito, a gravação em vídeo na realização do *focus grupo*. Importa salientar que as gravações vídeo não incidiram num plano frontal,

salvaguardando a identificação dos participantes e permitiram um maior à vontade na participação do *focus grupo*. No nosso entender, a gravação captando os movimentos e as expressões dos participantes iria de alguma forma inibir a expressividade e enviesar a recolha de informação necessária. Dito isto, enfatizou-se a importância da participação dos estudantes, além de se esclarecer e assegurar os pressupostos de anonimato–e utilização dos dados estritamente para uso científico. Assegura-se a possibilidade de desistência de participação e ainda o retorno da informação recolhida para que seja aprovada e/ou retificada.

A realização do *focus grupo* foi administrada por dois investigadores, em que um orientava o debate e proporcionava a recolha de dados, enquanto o outro era responsável pela gravação dos conteúdos. A recolha de dados foi realizada no mês de fevereiro (dado o início do 2 semestre do presente ano letivo) numa das salas do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores, com o intuito de ser acessível e cómoda a todos os estudantes e teve a duração de 2 horas.

No contato para a participação do *focus grupo* foram esclarecidos os procedimentos e objetivos a atingir, sendo este contato realizado por conveniência, isto é, conhecimento dos estudantes que se encontravam na situação de finalista do ensino superior.

Após a realização do *focus grupo*, transcreveu-se toda a informação, que foi entregue posteriormente aos participantes para a respetiva aprovação e validade de conteúdo e/ou comentários subjacentes.

Neste seguimento procedeu-se a uma análise qualitativa através desta análise pretendeu-se compreender a multidimensionalidade das expectativas de transição para o mercado de trabalho, compreendo os diferentes significados, expressões e compreensões do próprio indivíduo (Almeida & Freire, 1997, 2008). Além disso, um estudo desta natureza compreende o foco na compreensão do fenómeno e não na generalização dos resultados, atendendo à qualidade da recolha de informação e não há quantidade (Almeida & Freire, 1997, 2008).

A informação recolhida foi analisada por procedimentos qualitativos de análise e descrição ao programa informatizado para categorização e análise de conteúdo – o *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software* Weft QDA. Posteriormente a *análise de conteúdo* (Bardin, 2008) atendeu a relação entre a informação recolhida e os pressupostos teóricos, neste caso a teoria de transição de

Schlossberg, Waters e Goodman (1989), que compreender o processo de transição influenciado por quatro elementos: a situação, o *eu*, o apoio social e estratégia. As duas técnicas permitiram apurar a construção das dimensões de análise e das categorias do *Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho*.

4.4.2.1.4. Resultados

A partir da análise de conteúdo da entrevista ao *focus grupo* foram apuradas as dimensões, categorias e subcategorias para as expetativas de transição para o mercado de trabalho, segundo a tabela de especificações, objeto da Tabela 2.

Tabela 2. Tabela de Especificações das expetativas de transição para o mercado de trabalho.

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades significativas de análise
Mudanças percecionadas	Pessoais	Mais confiança	P1 “mais autonomia e uma maior responsabilidade no meu trabalho”
		Mais autonomia	P2 “ mais confiança nas minhas capacidades” P3 “sinto-me mais bem preparada para desempenhar a minha função”
		Mais responsabilidade	P4 “mais autonomia” P6 “mais autonomia a realizar as minhas coisas o que me trazem uma maior responsabilidade”
	Sociais	Menos tempo para os amigos	P2 “menos tempo para os amigos” P3 “quero dedicar-me ao meu namorado e futuros filhos” P5 “menos tempo para fazer as coisas que gosto com quem gosto”
		Construção de uma família própria	P6 “como não vou estar tanto tempo nas aulas vou perder o contato físico com a maioria dos meus amigos”
	Económicas	Trabalho próprio	P5 “trabalhar e ganhar o meu próprio dinheiro” P2 “arranjar trabalho para poder sustentar-me sem depender de ninguém”
Independência financeira dos pais		P4 “trabalhar ou fazer um estágio para ter o meu próprio dinheiro”	

Perspetivas pós-curso	Objetivas	O que pretende fazer	P2 “Arranjar emprego” P3 “Procurar emprego” P4 “Fazer um estágio e procurar emprego” P5 “Procurar um emprego a tempo inteiro”
	Temporais	Tempo de previsão de emprego	P2 “Dentro de 6 meses” P3 “Daqui de 6 meses” P4 “Daqui a 3 a 6 meses” P6 “Dentro de 6 meses”
	Formais	Como perspetiva a sua transição para o mercado de trabalho	P1 “Através dos estágios” P2 “Através do Estagiar L” P3 “Através do Estagiar L e do centro de emprego” P4 “Através do Estagiar L” P5 “Pelos estágios financiados pelo Governo” P6 “Através do estagiar L”

A análise efetuada sobre as expetativas de transição para o mercado de trabalho permitiu compreender que os participantes apresentam uma valorização da identificação das mudanças a nível pessoal, social e económico. A nível pessoal salientam o sentimento de confiança e autonomia; a nível social realçam maioritariamente a previsão de um menor tempo para os amigos e para as atividades em convívio e a nível económico, a obtenção de uma desejada independência financeira parental.

Aquando da entrevista ao *focus grupo*, verificou-se uma dificuldade nos estudantes na delimitação de objetivos após a conclusão do curso, além do facto de obterem um emprego ou a realização dos estágios desenvolvidos pela Direção Regional de Qualificação Profissional. Incentivando os participantes a refletirem sobre uma situação hipotética de desemprego por um período superior a 6 meses (dada a maior expressividade de respostas), constatou-se que os participantes não dispunham de recursos e/ou estratégias para obterem emprego ou delimitarem um novo objetivo que não a obtenção de emprego. A informação recolhida vai ao encontro dos postulados de Schlossber, Waters e Goodman (1989) que assumem que os indivíduos no processo de transição que não conseguem perspetivar os objetivos a atingir na identificação da mudança de papéis, tendem a ter dificuldade em recorrer aos elementos facilitadores do processo de transição (estratégias e recursos). Neste sentido, quando as expetativas dos estudantes, na maioria das vezes, são defraudadas pela não obtenção dos objetivos delimitados (detentores de sucesso de transição) despoletam um período de grande

instabilidade, de falta de confiança, de incertezas, de desmotivação e até de desilusão acadêmico-profissional (Flores, 2000; Monteiro, 2006; Araújo, 2008).

A análise das representações do mercado de trabalho consistiu nas dimensões de avaliação e de valorização, para compreender o modo como os participantes avaliam o mercado de trabalho e os elementos que valorizam na procura de emprego (cf. tabela 3).

Tabela 3. Tabela de Especificações das expectativas de transição para o mercado de trabalho.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Unidades significativas de análise
Representações do mercado de trabalho	Avaliação	Negativa	P1 “sem oportunidades de trabalho” P4 “sem emprego” P6 “Só há estágios e recebidos verdes mas empregos a tempo inteiro não há em nenhuma área”
		Positiva	P2 “Reconhecimento das qualificações” P3 “Distinção de ofertas de empregos por qualificações das pessoas” P4 “Há emprego para quem sabe se informar”
	Valorização	Fator primordial na procura de emprego	P1 “Área de trabalho” P2 “Ter trabalho onde estudei” P3 “Área em que gosto e quero trabalhar” P5 “Estar satisfeito com o meu emprego, sentir-me realizado” P6 “Ter satisfação profissional”
			Competências de maior importância

De acordo com esta recolha de informação, os participantes tendem a ter uma apreciação negativa do mercado de trabalho, porém salientam com maior ênfase a valorização da qualificação, como aspeto positivo no mercado de trabalho. Compreende-se este resultado anterior, uma vez que o indicador de duração média de desemprego nos licenciados é inferior aos indivíduos com menores qualificações, sendo que 60% dos indivíduos obtêm o seu primeiro emprego, até 3 meses após a conclusão do ensino superior (Trindade, 2012; INE, 2015; PORDATA, 2015).

Através do fenómeno do aumento da taxa de “desemprego académico” (ou seja, desemprego nos titulares de grau académico) e da crise financeira enraizada em Portugal, verifica-se que os participantes apresentam uma avaliação dicotómica do mercado de trabalho, onde assumem que não há emprego, pois este é mascarado por estágios remunerados e recibos verdes, porém apresentam uma postura positiva na sua transição para o mercado de trabalho no sentido de valorização das suas qualificações como fator fundamental na obtenção de emprego.

Relativamente à categoria da valorização nas representações do mercado de trabalho, os participantes valorizam em termos de aspeto de maior importância na procura pelo seu primeiro emprego a área de formação e satisfação profissional. Além disto, verifica-se que a maioria dos participantes valoriza as competências pessoais como mais salientes no mercado de trabalho.

4.4.2.2. Primeira versão do QETRMT

Dada a análise qualitativa do *focus grupo*, procedeu-se à construção de um questionário que aferisse as expectativas de transição e as representações do mercado de trabalho.

O Questionário de Expectativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho (Dias & Medeiros, 2015) é constituído por duas partes (compreendendo num total de 11 questões), onde a primeira compreende as expectativas de transição e a segunda as representações do mercado de trabalho e está estruturado de acordo com a tabela 4.

Tabela 4. Estrutura do Questionário de Expectativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho.

Dimensões	Questões	Exemplos de itens de resposta
Expectativas de transição para o mercado de trabalho	Que mudanças é que estão a acontecer na sua vida pelo facto de estar a terminar um ciclo de formação académico?	Nível pessoal; Nível social; Nível económico; Outras mudanças.
	O que pretende fazer após terminar o seu curso	Tirar uns meses sabáticos; Procurar emprego; Fazer uma especialização; Tirar outro curso; Fazer um estágio profissional; Emigrar;
	Daqui a quanto tempo prevê arranjar um emprego	Resposta aberta

	Como perspetiva a sua transição para o mercado de trabalho?	Através da inscrição na DRQP; Através da procura de propostas de emprego; Através da criação do seu próprio emprego Através de candidatura espontânea; Através da emigração.
Representações do Mercado de trabalho	Das seguintes opções, escolha as três mais importantes por ordem de importância que tem em maior consideração na procura do seu primeiro emprego.	Satisfação profissional Remuneração Horário Tipo Instituição/empresa de Envolvimento com o projeto/ atividade trabalho Área de trabalho
	Das seguintes opções, enumera por ordem de importância as competências que considera no mercado de trabalho mais relevantes.	Competências sociais Competências técnicas Competências pessoais

A tabela apresentada apenas compreende as questões alvo de estudo na presente investigação (ver anexo III).

4.4.2.2.1. Procedimentos e participantes da versão piloto

Esta primeira versão do questionário foi inserida em formato digital, no programa *online Survio*, para que o acesso e preenchimento sejam facilitados. De modo a não enviar os dados na recolha de dados final, através de um conhecimento prévio das questões, no nosso entender, a aplicação desta primeira versão não deveria englobar estudantes da Universidade dos Açores. Neste sentido, foi aplicado a versão piloto do QETRMT a 6 participantes finalistas de licenciatura e/ou mestrado do Instituto de Psicologia Aplicada e da Universidade do Porto, no sentido de se verificar a adequabilidade da linguagem, a compreensão das instruções e a inexistência de situações ambíguas. A seguinte tabela apresenta a caracterização dos participantes da versão piloto do QETRMT, sendo a mesma, para efeitos de análise e de apresentação de resultados, efetuada de forma aleatória por letras – de *PA* a *PF* (cf. tabela 5).

Tabela 5. Caracterização dos participantes da versão piloto do QETRMT.

Participantes	Sexo	Idade	Ano de frequência	Curso	Instituição
PA	Masculino	23	4º ano de licenciatura	Direito	Uni. do Porto
PB	Feminino	24	4º ano de licenciatura	Direito	Uni. do Porto
PC	Feminino	25	2º ano de mestrado	Psicologia	ISPA
PD	Feminino	21	2º ano de mestrado	Psicologia	ISPA
PE	Feminino	21	3º ano de licenciatura	Desporto	Uni. do Porto
PF	Feminino	24	3º ano de licenciatura	Línguas, Liter. e Culturas	Uni. do Porto

A seleção destes participantes deveu-se aos critérios de semelhança com a amostra alvo de estudo na presente investigação, isto é, estudantes em processo de transição para o mercado de trabalho. O contato com estes participantes foi por conveniência por via eletrónica.

Após a aplicação piloto, procedeu-se a uma entrevista a cada participante, de modo a compreender um *feedback* do preenchimento do questionário. Foram indicados alguns aspetos a considerar a nível da formatação e da extensão de certas questões do questionário, como por exemplo a extensão dos itens salientados para a ordenação ascendente do aspeto em maior consideração no mercado de trabalho; a dificuldade de restrição por itens de escolha na identificação das mudanças a ocorrer com a transição para o mercado de trabalho (sendo posteriormente apresentada por resposta aberta).

De acordo com as considerações acima referenciadas procedeu-se à construção da versão final do Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho.

4.4.2.3. Versão final do Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho (QETRMT)

O QETRMT (Dias & Medeiros, 2015) surge do culminar dos passos anteriores (*focus grupo*, análise descritiva, questionário piloto), o qual foi fundamentado segundo os pressupostos teóricos de Schlossber, Waters e Goodman (1989) aquando da teoria de 4S's sobre as transições.

Assim sendo e dado o explanado anteriormente na construção deste questionário, a versão final compõe-se um total de 11 questões, subdividas em duas componentes: a primeira aborda as expetativas de transição enquanto a segunda aborda as representações do mercado de trabalho dos participantes.

A primeira parte do questionário centra-se na identificação das mudanças aos níveis pessoal, social e económicas; a previsão de tempo para obter emprego, do modo de ingresso no mercado de trabalho e ainda as estratégias para obter emprego. No que diz respeito à segunda parte do questionário, compreende as representações do mercado de trabalho e dos fatores e competências relevantes no mercado de trabalho.

Posteriormente pretende-se compreender as estratégias a atingir após a conclusão do curso superior, segundo (i) tirar uns meses sabáticos; (ii) procurar emprego; (iii) fazer uma especialização; (iv) tirar outro curso, (v) fazer um estágio profissional; (vi) emigrar. Além destas hipóteses de respostas, apresenta-se “Outra. Qual?” com o intuito de permitir com que o participante reconheça o seu objetivo caso não se enquadre nos apresentados. De salientar que esta última opção é apresentada em todas as questões do questionário.

De modo a se atender aos locais de procura de emprego coloca-se a questão “Onde perspetiva procurar emprego?” com várias possibilidades de resposta: (i) na sua área de formação; (ii) em qualquer área e (iii) na sua área específica, no entanto, se surgir oportunidade de emprego em outra área aceita.

Na mesma linha de pensamento, pretende-se estudar os recursos que os participantes perspetivam utilizar na procura de emprego, através da questão “Como perspetiva a sua transição para o mercado de trabalho?” com 7 possibilidades de resposta.

Por último questiona-se a dimensão temporal do futuro: “Quando perspetiva o seu futuro profissional quais os seus pensamentos positivos?”; “Tem receios quando perspetiva o seu profissional?” e “Quando perspetiva o seu futuro profissional quais os seus maiores receios?”

Quanto à segunda parte do questionário, que enfatiza as representações do mercado de trabalho, a mesma pretende analisar como o participante avalia o mercado de trabalho e que aspetos/competências valoriza no mesmo.

No que diz respeito à avaliação do mercado de trabalho, apresenta-se segundo uma escala do tipo *Likert* com a opção de 4 itens, variando entre o “discordo totalmente” para o “concordo totalmente”. A presente escala foi submetida a uma validade estatística apresentando-nos um coeficiente de *alfa de Cronback* de 0,696, que nos indica uma qualidade psicométrica aceitável de nível moderado.

Posto isto, pretende-se estudar os fatores/aspetos os participantes atribuem maior relevância aquando da procura de emprego, onde são apresentados 9 itens como: (i) satisfação profissional; (ii) remuneração; (iii) horário de trabalho, (iv) tipo instituição/empresa; v) envolvimento com o projeto/atividade; (vi) área de trabalho; (vii) ter uma oportunidade de emprego; (viii) acesso ao desenvolvimento de novas aprendizagens; (iv) ter reconhecimento profissional. Perante estes itens os participantes requer-se a organização segundo uma ordem crescente de importância, sendo o 1 – mais importante e o 9- menos importante.

Avaliam-se, ainda, as competências mais relevantes no mercado de trabalho, onde se apresenta 3 itens de resposta: (i) competências pessoais; (ii) competências sociais e (iii) competências técnicas.

Este estudo será certamente um bom contributo para a afinação do Questionário de Expectativas de Transição e Representações do Mercado de trabalho (QETRMT).

4.4.3 General Job-Search Intensity – GJSI

A Escala General Job-Search Intensity, de Blau (1994), tem como objetivo compreender a intensidade com que os participantes procuram ingressar no mercado de trabalho, ao analisar a frequência e o âmbito de tarefas no ato da procura de emprego (ver anexo IV).

Esta escala na sua versão original foi constituída por 6 itens sendo mais tarde apresentado um novo item por Wanberg, Banas e Kanfer (2000), relativamente à frequência do recurso ao computador como um meio facilitador da procura de emprego, acrescentando, assim, o item “utilizou a internet ou outros serviços de computador para localizar oportunidades de emprego”. Para Blau (1994), a utilização deste instrumento permite aferir não só os comportamentos de preparação para a procura de emprego, como também os comportamentos de procura ativa de emprego (pró atividade). Assim sendo, entende-se a consulta de anúncios de emprego como um comportamento preparatório, enquanto o envio de currículos e/ou contato com potenciais empregadores enquadram-se como comportamentos característicos da procura ativa de emprego (Freitas, 2012).

Dada a caracterização da população-alvo de estudo, enfatizou-se a componente de aferição dos comportamentos de preparação para a procura de emprego. Na presente investigação foi utilizada a Escala General Job-Search Intensity, tal como utilizada no

estudo de Freitas (2012) em “*Dinâmicas de para atividade na gestão da carreira e no emprego: o impacto dos padrões motivacionais em desempregados*”, uma vez que engloba o item “consultar o diário da república”. Considera-se este item de extrema importância no âmbito da população portuguesa, dada a relevância deste documento como meio de divulgação de concursos públicos a nível nacional.

A versão final utilizada compreende 8 questões, onde se interroga a frequência com que se deve executar um determinado comportamento para facilitar o processo de transição para o mercado de trabalho, sendo esta concebida em formato do tipo *Likert*, delimitada por “nunca”, “poucas” (1 a 2 x por mês) e “muitas vezes” (mais de 2x por semana). Conclui-se que a soma total dos itens traduz o valor da procura intensiva de emprego, revelando um coeficiente de *alpha* de *Cronback* de 0.72.

4.4.4. Questionário de Suporte Social - SSQ6

O Questionário de Suporte Social pretende avaliar o suporte social percebido perante as dimensões de número e satisfação (ver anexo V). Verifica-se que o Questionário de Suporte Social (SSQ6) utilizado é uma versão adaptada e reduzida, criada a partir do *Social Support Questionnaire* (Sarason, 1983). Sarason desenvolveu o referido questionário segundo um conjunto de 27 itens, segundo 9 possibilidades de resposta aberta, de acordo com a ordem de importância nas relações de suporte. Importa salientar que o sujeito também pode optar pela resposta de ninguém, caso considere que numa determinada situação não apresenta nenhum elemento de suporte social.

Apesar das boas qualidades psicométricas evidenciadas no SSQ original, as verificações pragmáticas (barreiras de exaustão e de desistência) levaram aos autores a desenvolver uma versão mais curta deste instrumento (6 itens), resultando no SSQ6, em 1987. Salienta-se o carácter bidimensionalidade deste questionário, no sentido que permite aferir as fontes de apoio nos diferentes subsistemas sociais do indivíduo (por exemplo família, amigos, entre outros).

Este questionário foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002), mantendo a composição das 6 questões como: “Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?”; “Quem é que o aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?”; “Quem o incentiva a procurar de emprego?”; “Quem tem expectativas positivas para o seu bom desempenho a nível profissional?”; “Com quem é que pode realmente contar para facilitar o processo de

procura de emprego? “ e “Com quem é que pode realmente contar para o fazer sentir melhor quando está desiludido(a) com alguma coisa”, com 9 itens de resposta aberta. Perante a indicação da fonte de suporte social (ou a indicação do item ninguém), analisa-se o grau de satisfação com esta fonte de suporte, através de uma escala do tipo *Likert* com 5 pontos variando entre o “muito insatisfeito” para o “muito satisfeito”. São obtidos *scores* parciais dividindo a soma das pontuações nos itens por 6, onde quanto mais elevada forem as pontuações, maior será o grau de satisfação em relação à rede de suporte.

Enfatizam-se as qualidades psicométricas da versão portuguesa, visto que possui índices de consistência interna satisfatórios com um valor *alpha* de *Cronback* de 0.90 para a dimensão número e de 0.85 para a dimensão satisfação (Pinheiro, 2003; Freitas, 2012).

Enfatizam-se as qualidades psicométricas da versão portuguesa, visto que possui índices de consistência interna muito bons com um valor *alpha* de *Cronback* de 0.90 para a dimensão número e de 0.85 para a dimensão satisfação (Pinheiro, 2003; Freitas, 2012).

4.4.5. Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES

A Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) pretende avaliar de modo geral a autoestima através de 10 itens, onde metade dos quais enunciados positivamente (1,3,4,7,e 10) e outra metade negativamente (2,5,6,8 e 9) (ver anexo VI). Esta escala é unidimensional, onde se apresenta 10 itens relativos ao sentimento de respeito e aceitação de si mesmo, como “No geral, estou satisfeito comigo mesmo”, “Por vezes, penso que não sou bom a nada”, “Sinto que tenho muitas qualidades”, entre outras.

Para cada afirmação há quatro opções de resposta que traduzem o grau de concordância ou discordância do sujeito perante determinado item, segundo uma escala do tipo *Likert* de 4 itens, variando entre o “discordo totalmente” para o “concordo totalmente”. Após as inversões, a média dos 10 itens fornece a cotação da escala, cuja pontuação total oscila entre o 10 e o 40. A obtenção de uma alta pontuação reflete uma elevada autoestima, sendo o inverso o reflexo de uma baixa autoestima (Santos, 2008; Freitas, 2012).

A presente escala foi alvo de um extensivo estudo com o intuito de administrar em 53 nações, tendo sido aferida para 24 nacionalidades, inclusivamente para a portuguesa por Santos e Maia (2003) (Santos, 2008).

4.4.6. Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho – ATT

A Escala de Autoeficácia na Transição para o Trabalho foi desenvolvida por Vieira e Coimbra (2006), para avaliar a autoeficácia na transição do ensino superior para o trabalho, isto é, em que medida o sujeito se sente confiante na sua capacidade para realizar tarefas relacionadas com a procura de emprego, com o início da atividade profissional e a adaptação ao trabalho. Verifica-se que este instrumento é de autorrelato, constituído por 28 itens de acordo com três subescalas: a Autoeficácia na Adaptação ao Trabalho; a Autoeficácia na Regulação Emocional e a Autoeficácia na Procura de Emprego (Vieira & Coimbra, 2006).

Em relação às qualidades psicométricas, este instrumento apresenta um elevado nível de consistência interna, com um *alfa* de *Cronback* de 0.96.

De acordo com os objetivos da presente investigação, apenas aplicou-se a subescala de Autoeficácia na Procura de Emprego.

4.4.6.1. Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego - EAPE

A Subescala de Autoeficácia na Procura de Emprego (ver anexo VII) pretende medir a confiança percebida no desempenho de procura de emprego. Esta subescala está estruturada por 6 itens, onde se questiona o grau de confiança nas capacidades para conseguir o emprego que deseja; para fazer corretamente um currículo e/ou carta de apresentação; para impressionar positivamente um empregador numa entrevista de seleção; para escolher tipos de empregos a que se deve candidatar; para descobrir onde existem ofertas de emprego de acordo com as suas características pessoais e para tomar iniciativa de contatar possíveis empregadores.

Pretende-se que os participantes indiquem o nível de confiança através uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando entre o “nada confiante” e “totalmente confiante”.

A cotação da escala resulta da média dos 6 itens cuja pontuação total oscila entre o 6 e 60. A obtenção de uma alta pontuação reflete uma elevada autoeficácia na procura de emprego sendo o inverso o reflexo de uma baixa autoeficácia.

Em relação às qualidades psicométricas desta subescala verifica-se um índice de consistência interna de 0.84, considerado satisfatório (Vieira, 2008; Samssudin, 2009).

4.5. Procedimentos

Ao longo do desenvolvimento da investigação, foram tidas em conta algumas implicações éticas que a análise e produção de conhecimento científico pressupõem. A primeira fase da investigação destinou-se a atividades de revisão do estado de arte sobre a transição para o mercado de trabalho em estudantes do ensino superior. Desta forma, considerou-se fundamental apresentar e caracterizar alguns conceitos fundamentais à investigação como por exemplo a adultez emergente, o ensino superior em Portugal, o processo de transição para o mercado de trabalho, as exigências do emprego no mundo atual e o conceito de empregabilidade contemporânea.

De modo a compreender a realidade da Região Autónoma dos Açores, sentiu-se a necessidade de fazer um levantamento de dados do número de estudantes do ensino superior da Universidade dos Açores e de estudantes do politécnico da Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, de modo a compreender a dimensão da população-alvo do estudo. Para tal, procedeu-se ao contato dos Serviços de Gestão Académica da Universidade dos Açores, de modo a compilar uma lista de todos os cursos e respetivo número de estudantes, em situação de término de licenciatura e de mestrado (ver anexo VIII).

Após a análise da população, procedeu-se ao contato *online* inicial com os estudantes nas condições em foco (finalistas de licenciatura e de mestrado) solicitando a sua participação na presente investigação. Neste seguimento e dada a aderência dos participantes, disponibilizou-se um Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo IX), visando a descrição do estudo, salientando os objetivos e procedimentos de investigação e comprometendo os participantes e o investigador nesta investigação de forma formal.

Assegurou-se os pressupostos de confidencialidade e anonimato dos dados, onde se evidencia a recolha de dados para fins meramente estatísticos, sendo a participação voluntária e passível de ser interrompida por desejo dos participantes.

Os instrumentos foram disponibilizados *online* aos estudantes, através do programa *Survio*, nos meses de junho, julho e agosto, de modo a coincidir com o término do ano letivo e de haver uma maior disponibilidade por parte dos estudantes para preencherem os seis instrumentos.

A taxa de resposta foi de 150 participantes, porém apenas foram validados 120 questionários, uma vez que 30 questionários apresentavam um preenchimento incompleto, invalidando a análise dos dados.

Numa última fase, criou-se uma base de dados no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21 para *Windows*, no qual foram introduzidas todas as respostas obtidas, bem como o tratamento estatístico dos dados de acordo com uma análise descritiva e indutiva.

Capítulo V. Apresentação e Discussão dos Resultados

Em primeiro lugar, será efetuada uma análise descritiva das componentes principais das escalas utilizadas, de modo a averiguar a existência de mais de uma dimensão, com conseqüente construção dos índices e estudo da respetiva consistência interna. Posteriormente procede-se à determinação das frequências descritivas das variáveis em estudo e respetiva discussão dos resultados.

Por último, desenvolveu-se uma análise indutiva com o objetivo de se analisar as relações entre as variáveis e aferir as hipóteses efetuadas. Neste caso os resultados serão apresentados em função das hipóteses.

5.1. Análise Descritiva

Inicialmente, vamos analisar estatisticamente as variáveis em estudo das expetativas de transição do mercado de trabalho e posteriormente as representações do mercado de trabalho dos participantes, tendo em conta os objetivos delineados.

5.1.1. Expetativas de transição

a) Expetativas de mudanças a nível pessoal, social e económicas

No que diz respeito às expetativas de mudança a nível pessoal, compreende-se que apenas foram consideradas 100 respostas, uma vez que 20 pessoas (16,67% da amostra inicial) não foram consideradas válidas ou não responderam a esta questão.

Verifica-se que da restante amostra, 88 pessoas (88% da amostra) esperam ter pelo menos uma mudança de dimensão pessoal com a finalização do curso, enquanto 12 pessoas (12% da amostra) não esperam mudanças a este nível.

Relativamente a nível da identificação das mudanças sociais, compreende-se que de um $n=120$, apenas 95 participantes foram considerados para esta parte desta análise, uma vez que 20,8% da amostra inicial não foi considerada válida ou os participantes não responderam a esta questão. Destes 3 participantes (3,2% da amostra) esperam ter pelo menos uma mudança de dimensão social com a finalização do curso, enquanto 92 participantes (96,8% da amostra) não esperam mudanças a este nível.

No que diz respeito à dimensão económica, compreende-se apenas 96 respostas consideradas. Constata-se que da amostra em estudo, 8 pessoas (8,3% da amostra)

esperam ter pelo menos uma mudança de dimensão económica com a finalização do curso, enquanto 92 pessoas (91,7% da amostra) não esperam mudanças a este nível.

De salientar que em todas as dimensões, a dispersão de resultados em relação à média é mínima: dimensão pessoal (DP=0,328), dimensão social (DP=0,176) e dimensão económica (DP=0,278).

b) Expetativas de realização após o curso

De modo a averiguar o que o participante pretende fazer após concluir os seus estudos, verificou-se que todas as respostas foram consideradas válidas (n=120) e observa-se uma dispersão de resultados elevada em relação à média (1,572%) representando 1,5 pessoas em cada 100.

Verifica-se que 57 participantes (47,5% da amostra) pretendem ingressar no mercado de trabalho, enquanto 28 pessoas (23,3% da amostra) pretendem efetuar um estágio profissional que permita ingressar mais facilmente no mercado de trabalho ou para cumprir requisitos para o desempenho da profissão inerente. De menor expressão, entende-se os objetivos de emigração (15 participantes) e de continuar a estudar (16 participantes) (cf. figura 3).

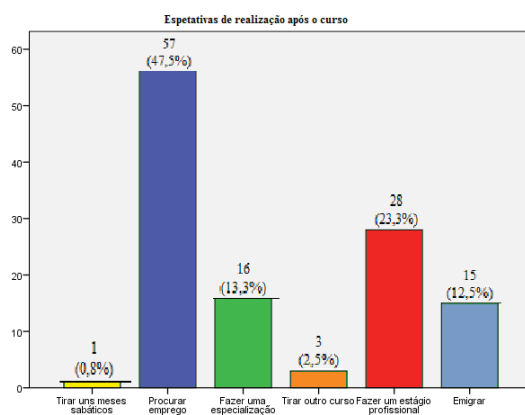


Figura 3: Frequência de expetativas de realização após o curso.

Posteriormente, recodificou-se a variável de expetativas de realização após o curso com apenas dois itens: “continuar a estudar” e “ingressar o mercado de trabalho” e constatou-se uma dispersão em relação à média de 0,368 pessoas em cada 100. Observa-se que a maioria das pessoas pretende ingressar o mercado de trabalho, representando 84% da amostra, enquanto apenas 16% pretende continuar a estudar.

c) Tempo de previsão para obter emprego

Relativamente à análise da previsão de tempo que o estudante prevê obter emprego após terminar o seu curso superior, verifica-se que aproximadamente 44 das pessoas (36,7% da amostra) pensa obter emprego dentro de um ano, sendo que apenas 26,7% pensam conseguir emprego dentro de 6 meses. De menor expressão observa-se que os participantes indicam o período de 12 meses para obterem emprego (13,3% da amostra) (cf. figura 4).

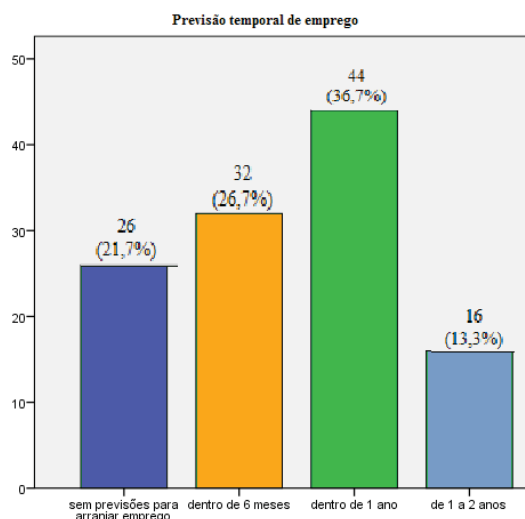


Figura 4: Frequência de previsão de tempo para obter emprego.

Contudo, não deixa de ser preocupante que cerca de 1,3 da amostra não tem previsões para encontrar emprego (21,7% da amostra).

d) Como perspectiva ingressar no mercado de trabalho

Na perspectiva do modo de transição de ingresso para o mercado de trabalho, compreende-se uma dispersão dos resultados pelos diferentes itens, invalidando o recurso a testes estatísticos. Para tal e dada a natureza dos itens em estudo, recodificou-se a variável nominal de modo a abranger apenas a intenção de ingressar no mercado de trabalho segundo a Direção Regional de Qualificação Profissional (DRQP) ou por uma postura ativa de procura de emprego.

Através da recodificação da variável verifica-se que apenas 31,7% dos participantes procura emprego de forma individual. Assim, a grande maioria dos participantes (68,3%), recorre a organismos oficiais como a Direção Regional de Qualificação Profissional de modo a tentar obter um emprego.

5.1.2. Representações de mercado de trabalho

a) Aspeto de maior consideração na procura de emprego

No que respeita a aspetos que os participantes mais relevam na procura do seu primeiro trabalho, na análise inicial conclui-se que os aspetos mais relevantes por ordem de relevância são: arranjar um emprego (35%), satisfação profissional (25,8%) e, por último, arranjar emprego na sua área (16,7%). Verifica-se que os restantes itens são muito pouco frequentes, facto que invalida o recurso a uma análise indutiva.

De modo a contornar estes entraves, recodificou-se a variável tendo em conta a natureza de cada item (cf. figura 5).

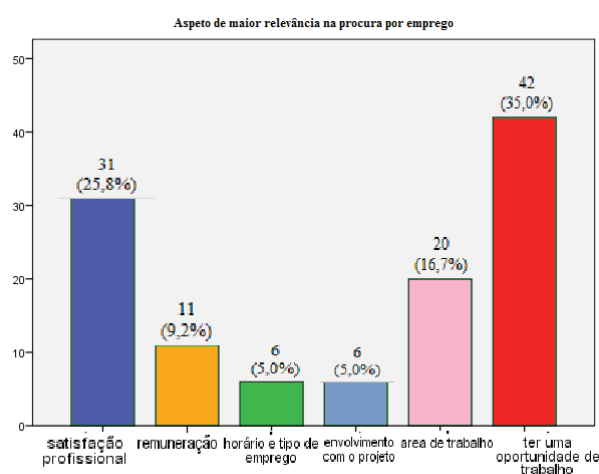


Figura 5: Frequência do aspeto de maior consideração no mercado de trabalho.

Neste sentido, observa-se que os dois aspetos com menor relevância na procura de trabalho são o “horário e tipo de emprego” e “envolvimento no projeto” com 5,0% de percentagem cada. Pelo inverso, os aspetos de maior relevância na procura de emprego são “ter uma oportunidade de emprego” (35,%) e a satisfação profissional (25,8%).

b) Competência de maior consideração

No que se refere a competências relevantes no mercado de trabalho, 57,5% dos participantes atribuem uma maior significância às competências pessoais, seguidas das competências técnicas (30%) e sociais (12,5%) (cf. figura 6).

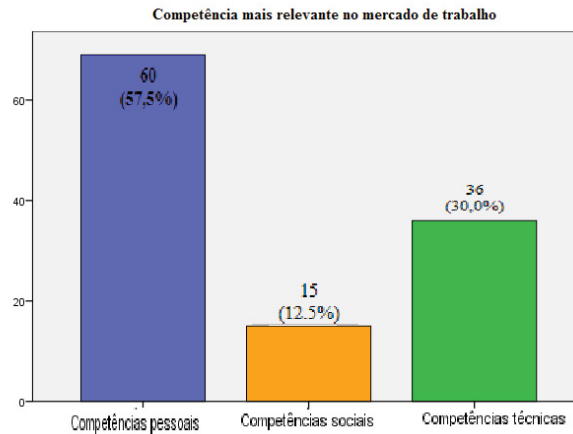


Figura 6: Frequência da competência mais relevante no mercado de trabalho.

Segundo estes resultados verifica-se uma primazia dada à capacidade de aprendizagem, autoeficácia e valores pessoais, que lhes permita transmitir mais confiança, capacidade de assimilar novos conhecimentos e competências técnicas—e desta forma adaptar-se à forma de trabalho da organização.

c) Escala de Avaliação do Mercado de Trabalho

Na escala de avaliação do mercado de trabalho observa-se que a maioria dos participantes avalia o mercado de trabalho de forma positiva (68,3%) e intermédia (30,0%), pelo que apenas 1,7% da amostra avalia o mercado de trabalho com uma cotação negativa (cf. Figura 7).

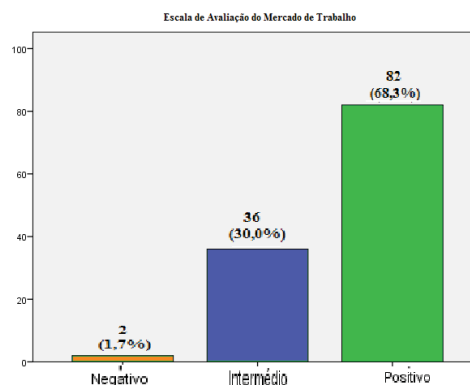


Figura 7. Frequência da avaliação do mercado de trabalho.

Esta escala apresenta como valor mínimo 16 e máximo 32, onde a média das respostas é de 24,75, com um desvio de padrão de 3,5.

5.1.3. Variáveis psicológicas, comportamento de procura ativa de emprego e apoio social

Para fins de análise indutiva, descreve-se os resultados obtidos no que diz respeito à autoestima, autoeficácia para a procura de trabalho e suporte social percebido.

a) Escala de Autoestima de Rosenberg

A fim de se caracterizar a autoestima dos participantes da presente investigação, verifica-se que a maioria apresenta uma autoestima considerada moderada (84,2%), enquanto apenas 15,8% da amostra compreende uma autoestima baixa. Observa-se uma média de 27,63, apresentando como valor mínimo 16 e máximo 38, pelo que apresenta um desvio de padrão de 6,07. De salientar que nenhum dos participante apresenta uma autoestima elevada. Parece-nos muito importante trabalhar a autoestima dos estudantes, porque irá afetar não só o seu rendimento académico mas a falta de esperança no futuro.

b) Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego

No que diz respeito à caracterização dos participantes segundo a sua autoeficácia na procura de emprego, verifica-se que apresentam uma avaliação da mesma de nível elevado (55,8%), seguidamente do nível moderada (30,8%), pelo que consideram em menor expressividade a autoeficácia de nível baixo (13,3%) (cf. figura 8).

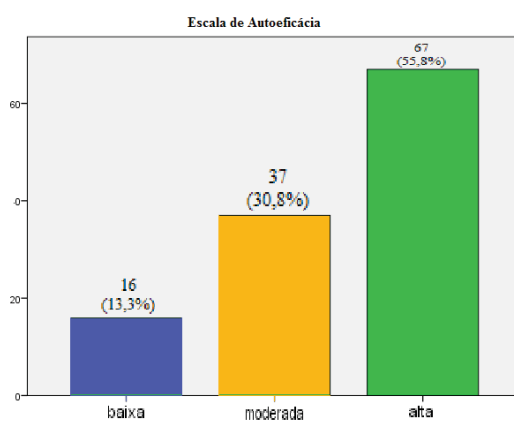


Figura 8: Frequência da autoeficácia na procura de emprego.

Observa-se uma média de 21,65 e um desvio padrão de 5,13, sendo o valor mínimo 12 e o máximo 30.

c) Apoio social percebido

De modo a se compreender como os participantes percebem o seu suporte social, constata-se que a grande maioria apresenta um nível de suporte social elevado (88,3%), uma vez que avaliam o seu apoio como muito satisfatório. De menor expressão, observa-se que 9,2% da amostra apresenta um nível de apoio social considerado moderado. Importa salientar que nenhum dos participantes revela um suporte social baixo, isto é, avaliado como insatisfatório ou nulo (sem apoio social).

Como fontes de maior suporte salientam com maior frequência os pais (63,3%) e namorado(a) (27,5%), irmãos (2,5%) e amigos (1,5%).

d) Escala de comportamento de procura ativa de emprego

Por último, apresenta-se a análise descritiva da escala de comportamento de procura ativa de emprego, medida através do GJSI, em que os participantes apresentam uma intensidade média de comportamento considerada moderada (55,8%), seguida de uma baixa intensidade (44,2%). Observa-se um valor médio de 2,44 (categorizado em moderado), uma vez que apresenta como valor mínimo 1 e máximo 3. Importa referir que o desvio padrão analisado apresenta um valor 0,382.

Verifica-se que nenhum dos participantes compreende intensidade categorizada de elevada uma vez que ainda não se apresentam em situação de procura ativa de emprego, contudo, estes resultados indicam-nos a perspetiva de intensidade que os participantes pretendem mover para procurarem emprego.

5.2. Discussão dos resultados da análise descritiva

De acordo com as análises realizadas, no que diz respeito às expetativas de transição para o mercado de trabalho, salienta-se o facto, dos participantes identificarem mudanças a nível pessoal, social e económico. A nível pessoal explica-se estes resultados através da valorização da satisfação profissional, como fonte de bem-estar e de realização.

De acordo com Caires (2001) e Alcoforado (2011), os jovens adultos cada vez mais valorizam a satisfação pessoal e a obtenção dos seus objetivos, em prol de uma independência financeira. Além deste aspeto, as situações de “coabitação de gerações”,

influenciada também pela crise financeira em Portugal, contribuem para uma lacuna na exploração de papéis de independência e da autonomia dos estudantes (Ribeira & Medeiros, 2013).

Segundo Agúdo (2008), Andrade (2010), Brandão, Saraiva e Matos (2012) a “coabitação de gerações” determinam uma limitação na construção e novas famílias nas gerações mais novas, pelo que explica que a maioria dos participantes do presente estudo não salientem mudanças a nível social.

A nível dos objetivos a curto prazo constatou-se que maioria dos participantes pretende ingressar no mercado de trabalho (84%), principalmente através dos organismos oficiais, como a Direção Regional de Qualificação Profissional. (68,3%).

No que diz respeito ao tempo de previsão para obter emprego, conclui-se que 36,7% da amostra pretende obter emprego dentro de um ano e 26,7% dentro de 6 meses. Estes resultados coincidem com os dados de duração média de desemprego, indicados por Trindade (2012), INE (2015) e PORDATA (2015), que indicam um período médio de 3 meses.

No que diz respeito às representações do mercado de trabalho observou-se que os participantes valorizam na procura de emprego o “ter uma oportunidade de emprego” (35,%) e a satisfação profissional (25,8%). Contrariamente, o “horário e tipo de emprego” (5,0%) e “envolvimento no projeto” (5,0%) são os aspetos de menor relevância na procura de trabalho. Os resultados vão no mesmo sentido dos de Alcoforado (2011), pois com uma amostra de 265 participantes recém-licenciados, encontra como critérios primordiais na procura do primeiro emprego, por ordem decrescente: a área de trabalho; o envolvimento com o projeto; o tipo de instituição, sendo o critério de menor consideração a remuneração. Caires (2001) salienta que esta tendência de resultados (primazia à satisfação profissional) coincide com as alterações das motivações e expectativas no ingresso e frequência no ensino superior, uma vez que os estudantes passam a ver o curso superior como fonte de satisfação e realização pessoal e não como um “passaporte” para o mundo de trabalho. Todos estes dados assemelham-se aos observados na nossa investigação, no sentido dos estudantes preferirem alcançar a realização/satisfação pessoal do que uma independência financeira.

Quanto à análise das competências mais relevantes no mercado de trabalho constatou-se que os participantes valorizam maioritariamente as competências pessoais

(57,5%). Este resultado coincide com a valorização por parte dos empregadores das competências transversais, no sentido que permite uma melhor capacidade de adaptação, de comunicação e de pró atividade, tal como preconiza a Comissão Europeia (1996), no mesmo sentido dos postulados Humanistas, que assumem a capacidade de autorrealização (competência pessoal) que envolve todo o potencial do sujeito, tanto a nível físico e psicológico. Concretizando, segundo Maslow (2003) a autorrealização envolve todas as capacidades do sujeito numa determinada situação, de modo a atingir todo o seu potencial de desenvolvimento. Assim, ao serem valorizadas as competências pessoais, observa-se uma confiança nas capacidades de autorrealização, fundamentais no início do processo de transição para o mercado de trabalho, no sentido que permitem ao sujeito desenvolver estratégias para uma transição para o mercado de trabalho de sucesso.

A nível da avaliação do mercado de trabalho, verificou-se que a maioria dos participantes avalia o mercado de trabalho como conotação positiva (68,3%) e intermédia (30,0%), similarmente aos resultados observados no estudo de Melo (2007), que engloba 20 recém-licenciados, uma vez que avaliam o mercado de trabalho mais exigente (35,7%), dinâmico (28,6%) e competitivo (14,3%). Considera-se estes aspetos positivos, dado que os estudantes de ensino superior possuem mais qualificações académicas que os restantes candidatos, facto que os coloca em vantagem na obtenção de emprego.

De acordo com Trindade (2012), os candidatos com habilitações superiores apresentam um período médio de desemprego inferior (3 meses após a conclusão do curso) perante candidatos com menos qualificações académicas. Tendo em conta estes dados, ao se avaliar o mercado de trabalho como exigente e competitivo, valoriza-se as competências que os estudantes desenvolvem ao longo do seu percurso académico.

Importa salientar ao nível da caracterização da autoestima dos participantes que nenhum dos participantes obteve uma autoestima elevada. Este indicador preocupa-nos no sentido de que a autoestima afeta não só o seu rendimento académico, mas a delimitação de objetivos e esperança no futuro. Uma possível leitura centra-se na crise económica, no défice de emprego para os jovens adultos e a situação dos participantes (início de um processo de transição), que determina a experiência de sentimentos de insegurança, ansiedade e incerteza, dado ingresso no mercado de trabalho, tal como

defende Monteiro, Tavares e Pereira (2009), Gomes (2010) e Ferreira, Almeida e Soares (2001).

A nível da autoeficácia na procura por emprego constatou-se que 55,8% da amostra apresenta uma elevada autoeficácia e 30,8% de nível moderado, pelo que se pode concluir que a grande maioria dos participantes confiam nas suas capacidades (Morais & Medeiros, 2007) para procurar emprego. Estes resultados explicam-se pela análise realizada dos participantes ao consideram como vantagem para o ingresso do mercado de trabalho a presença de qualificações de nível superior. Neste sentido, como os participantes estão a terminar o curso superior, consideram-se mais bem preparados para desenvolver determinados comportamentos de procura de emprego. Além disso, o facto do indicador de duração média de desemprego ser menor nos licenciados do que os candidatos com menores qualificações, influencia a perceção de capacidades do participante, como capaz de desenvolver comportamentos e procura de emprego, tal como indicam estudos muito recentes de Trindade (2012), INE (2015) e PORDATA (2015).

Da análise descritiva do suporte social percebido dos participantes, observou-se que maioria da amostra apresenta um nível de suporte social elevado (88,3%), uma vez que avaliam o seu apoio como muito satisfatório, tal como encontraram Ribeira e Medeiros (2013) em estudo também com população estudantil da Universidade dos Açores. Constata-se no estudo de Pinheiro (2003) e Samssudin (2009) que o suporte social é um dos fatores fundamentais no processo de transição para o mercado de trabalho, uma vez que permite uma maior capacidade de lidar com as mudanças na sua vida, fomentando a autoestima e pró atividade do sujeito. Na mesma linha, estudos de Barrera (1986), Cohen-Scali (2003), Pinheiro (2003); Herr (2008), Veiria (2008), Fresneda (2009) e Samssudin (2009), destacam que níveis elevados de apoio social influenciam bem-estar físico e psicológico, que colmatam os sentimentos de insegurança, ansiedade e incerteza na transição para o mercado de trabalho.

Por último, observou-se através da análise descritiva dos comportamentos de procura ativa de emprego (GJSI), que os participantes apresentam maioritariamente uma intensidade média de comportamento moderada (55,8%). Salienta-se que nenhum dos participantes apresenta intensidade de comportamento de procura ativa de emprego elevada, provavelmente porque ainda não estão em situação de procura ativa de

emprego, contudo, estes resultados são um indicador a ter em conta para a pretensão futura de procura de emprego.

5.3. Análise Indutiva

A análise indutiva compreende o recurso de testes estatísticos que visem analisar a relação entre determinadas variáveis. Neste espaço apresentam-se os resultados e sua discussão em função das hipóteses.

5.3.1. Expetativas de transição para o mercado de trabalho e variáveis académicas

Relativamente à H1, assume-se que: *nos estudantes da UAç, as expetativas de transição para o mercado de trabalho diferem em função das variáveis académicas (grau de ensino e média do curso).*

Para se averiguar a existência de relação entre as expetativas de mudança a nível pessoal, social e económico com o grau de ensino, constata-se a presença de variáveis de natureza nominal, sendo necessário o recurso do teste do Qui-Quadrado. Dada a presença de mais que uma célula com valores superiores a 1, rejeita-se a leitura do Qui-Quadrado, sendo a sua alternativa o teste exato de Fisher (Maroco, 2003). Com a aplicação deste último teste verifica-se ao nível das expetativas de mudança a nível pessoal e o grau de ensino o valor não é significativo ($p= 0,653$) (cf. Tabela 6); nas expetativas de mudança a nível económico e o grau de ensino ($p= 1,0$), pelo que se pode assumir que não existe relação entre as expetativas de mudança a nível pessoal e económico com o grau de ensino. Relativamente ao nível das expetativas de mudança a nível social, verifica-se pela aplicação do mesmo teste (teste de Fisher) um valor de $p= 0,041$, o que nos permite concluir que existe uma relação significativa entre as expetativas de mudança a nível pessoal e o grau de ensino. Analisa-se a direccionalidade e intensidade da relação entre as variáveis em estudo, através do valor de Cramer de $p= 0,294$, que indicando-nos uma relação positiva e de fraca intensidade.

Tabela 6: Teste de Qui-Quadrado: expetativas de mudança a nível pessoal, económica e social e grau de ensino.

Qui-Quadrado			
	Grau de ensino	Valor	Significância
Expetativas mudanças pessoal	<i>Pearson Qui-Quadrado</i>	,162 ^a	,687
	<i>Teste Exato de Fisher</i>		,653
Expetativas de mudanças/económico	<i>Pearson Qui-Quadrado</i>	,000 ^a	1,000
	<i>Teste Exato de Fisher</i>		1,000
Expetativas de mudanças/ social	<i>Pearson Qui-Quadrado</i>	8,196 ^a	,004
	<i>Teste Exato de Fisher</i>		,041
	Phi	-,294	,004
	V de Cramer	,294	,004

Relativamente à análise das diferenças entre as expetativas de mudança a nível pessoal, social e económico com a média do curso, verifica-se a presença de variáveis de natureza contínua e outra nominal, indicando-nos a necessidade de utilização do teste *t* de Student. Dada a inexistência de uma normalidade da distribuição da amostra, nas diferentes amostras recorre-se ao teste de Mann-Whitney, como alternativa não paramétrica (Maroco, 2003).

Através da análise do teste Man-Whitney observa-se um valor de $p= 0,930$ em relação às expetativas de mudança a nível pessoal; um $p= 0,160$ a nível social e um $p= 0,204$ a nível económico. Assim, verifica-se que todos os valores são acima de 0,05, pelo que se pode assumir que não existem diferenças entre as variáveis em estudo, isto é, entre as expetativas de mudança a nível pessoal, social e económico com o grau de ensino do participante (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Diferenças entre expetativas de mudança a nível pessoal, social e económico com a média do curso.

Variável	Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U
Expetativas de mudança a nível pessoal	Média do curso	Sig. = 0,930
Expetativas de mudança a nível social	Média do curso	Sig. = 0,160
Expetativas de mudança a nível económico	Média do curso	Sig. = 0,204

Para averiguar a relação entre o que o participante pretende fazer após concluir o seu curso e o grau de ensino do mesmo, verifica-se a presença de duas variáveis nominais, indicando-nos a necessidade de recurso do teste do Qui-Quadrado. Observa-

aplicação do Qui-Quadrado. Como alternativa, lê-se o teste exato de Fisher que apresenta um valor $p= 1$ (cf. Tabela 8), pelo que se pode assumir que não existe relação entre o que o participante pretende fazer após terminar o seu curso superior com o grau de ensino.

Tabela 8: Teste de Qui-Quadrado: expetativas pós-curso e grau de ensino.

		Qui-Quadrado	Valor	Significância
	Grau de ensino	Pearson Qui-Quadrado	,166 ^a	,684
Pós-curso		Teste Exato de Fisher		1,000

De forma a se verificar diferenças, no que o participante pretende fazer após terminar o curso superior e a média do curso, verifica-se a presença de uma variável contínua, sendo necessário aplicar o teste t de Student. De acordo com as análises anteriores não se observa uma distribuição normal, pelo que invalida a utilização do teste t de Student. Como alternativa não paramétrica, utilizou-se o teste de Man-Whitney. Este apresenta um valor de $p= 0,893$, o que nos indica que não há diferenças entre as variáveis, dado o valor de p ser superior a 0,05 (Maroco, 2003).

No sentido de se analisar as diferenças entre a previsão de tempo para obter emprego e o grau de ensino, constatou-se a presença de uma variável de natureza contínua e outra nominal, indica-nos a necessidade de recurso de teste t de Student. Dada a não normalidade da distribuição da amostra, recorre-se como alternativa não paramétrica ao teste de Man-Whitney (Maroco, 2003).

Feitos os cálculos obteve-se um valor significativo ($p= 0,042$), isto é, existem diferenças significativas entre a previsão temporal de obter emprego entre os estudantes de licenciatura e de mestrado (cf. Tabela 9). Estas diferenças indicaram uma previsão de tempo para obter emprego superior nos estudantes de mestrado (maior frequência “dentro de um ano” como previsão de emprego - 9) pelo que os estudantes de licenciatura indicam com maior frequência a previsão de emprego “menos de 6 meses” - 30).

Tabela 9. Teste da normalidade da média do curso e previsão de emprego.

Variáveis	Significância associada ao teste da normalidade Kolmogorov-Smirnov
Média do curso	Sig. = 0,00
Previsão de emprego	Sig. = 0,00

No que diz respeito à análise da existência de diferenças entre a previsão de emprego e a média do curso, verifica-se a presença de uma variável ordinal e outra contínua, sendo necessário a utilização do teste ANOVA para comparação de médias (Maroco, 2003). Dada a não normalidade da distribuição da amostra, recorre-se ao teste de Kruskal-Wallis como alternativa não paramétrica. No teste de Kruskal-Wallis obteve-se um valor não significativo ($p= 0,562$), o que se pode concluir que não existem diferenças entre o tempo de previsão de emprego e a média do curso, uma vez que o valor de significância é superior a 0,05.

De modo a analisar a relação entre o modo como os participantes pretendem ingressar no mercado de trabalho e o grau de ensino, nota-se a presença de duas variáveis nominais sendo necessário o recurso do teste do Qui-Quadrado. Observa-se que nenhuma célula apresenta valores superiores a 1, pelo que se pode assumir a leitura do Qui-Quadrado, uma vez que estão presentes os pressupostos de utilização do mesmo (cf. Tabela 10). Como se obteve um valor $p= 0,057$ prova-se que existe relação significativa entre o modo como os participantes pretendem ingressar no mercado de trabalho e o grau de ensino. Pela aplicação do teste V de Cramer, de modo a se analisar a direccionalidade e intensidade da relação existente alcançou-se um valor de 0,174, pelo que se pode concluir uma associação positiva muito fraca. Os estudantes de mestrado responderam em maior expressão que pretendem ingressar no mercado de trabalho através de uma postura individual de procura de emprego.

Tabela 10: Qui-Quadrado: modo de ingresso no mercado de trabalho e grau de ensino.

		Qui-Quadrado	
Grau de ensino		Valor	Significância Aproximada
Modo de ingresso no mercado de trabalho	<i>Pearson</i> Qui-Quadrado	3,625 ^a	,057
	Teste Exato de <i>Fisher</i>		,089
	Phi	-,174	,057
	V de Cramer	,174	,057

De acordo com os resultados acima apresentados, conclui-se que se rejeita parcialmente H1, uma vez que apenas se observou diferenças significativas entre o grau académico e as expetativas de mudança a nível pessoal e entre a previsão de emprego e o modo de ingresso no mercado de trabalho.

Estes resultados assemelham-se ao estudo de Trindade (2012), que salienta como expectativas de obtenção do primeiro emprego em estudantes de licenciatura, um período inferior a um ano, após a conclusão dos estudos.

Explica-se esta diferença na previsão de obtenção de emprego por parte dos estudantes (previsão de um período inferior em estudantes de licenciatura), dada a frequência de estágios não remunerados aquando do mestrado (de acordo com o ensino por Bolonha), facto que permite um maior contacto com a realidade do mercado de trabalho (exigências, necessidades, horários, entre outros) do que os estudantes de licenciatura. Segundo Seco, Filipe, Pereira e Alves (2009), Cardoso, Varanda, Madruga, Escária e Ferreira (2012) as diferenças na identificação das mudanças a ocorrer na transição para o mercado de trabalho devem-se à presença de um maior contacto com o mercado de trabalho, no caso dos estudantes de mestrado, que permite identificar com mais facilidade em comparação com estudantes de licenciatura as mudanças inerentes à transição para o mercado de trabalho.

Quanto ao modo de ingresso no mercado de trabalho, compreende-se que os estudantes de mestrado responderam em maior expressão que pretendem ingressar no mercado de trabalho através de uma postura individual de procura de emprego. Observa-se que os estudantes de mestrado já desenvolveram com maior expressividade as tarefas de exploração profissional (dados os estágios profissionais e exploração de papéis de candidatos a empregos), facto que permite identificarem com mais facilidade os seus objetivos e estratégias para os obter.

Estes resultados coincidem com os de Arnett (2000) sobre a adultez emergente, no sentido que os participantes de mestrado já desenvolveram as tarefas de desenvolvimento desta fase do desenvolvimento humano (adultez emergente). Assim, tarefas como a exploração profissional nos estudantes de mestrado já se encontram mais desenvolvidas, pelo que clarifica a identidade, gostos e interesses dos participantes (Arnett, 2000; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012).

5.3.2. Comportamento de procura ativa de emprego e variáveis sociodemográficas

Segundo H2, assume-se que *nos estudantes da UAç que os comportamentos de procura ativa de emprego estão relacionadas com a idade e diferem em função do sexo.*

Para tal, correlaciona-se o comportamento de procura ativa de emprego (GJSI) com a idade não recodificada dos participantes, que nos indica a necessidade de recurso

ao teste de Pearson. Para tal verifica-se os seus pressupostos de utilização, através do Kolmogorov-Smirnov onde se salienta que não existe uma distribuição normal da escala de comportamento de procura ativa de emprego e a idade (cf. Tabela 11).

Tabela 11. Teste da normalidade das variáveis sociodemográficas e comportamento de procura ativa de emprego.

Variáveis	Significância associada ao teste da normalidade Kolmogorov-Smirnov
GJSI	Sig. = 0,00
Sexo	Sig. = 0,00
Idade	Sig. = 0,00

De acordo com estes resultados aplica-se o teste de correlação de Ró de Spearman, onde se observa um valor de significância de $p= 0,006$, pelo que nos indica que a correlação entre o comportamento de procura ativa de emprego e a idade dos participantes é significativa (cf. Tabela 12).

Tabela 12: Correlação entre comportamentos e procura ativa de emprego e idade.

Ró de Spearman		Idade
	r	-,250
GJSI	p	,006
	N	120

De acordo com estes dados conclui-se que há uma correlação negativa entre ambas ($R_S=-0,25$) as variáveis, isto é, à medida que a idade aumenta diminuem os comportamentos de procura ativa de emprego e vice-versa.

No que diz respeito às diferenças entre o comportamento de procura ativa de emprego e o sexo dos participantes, dada a não normalidade da amostra e pela presença de uma variável de natureza nominal e outra numérica, recorreu-se à utilização do teste de Mann-Whitney (Maroco, 2003). Neste teste obteve-se um $p= 0,000$, pelo que se assume a existência de diferenças significativas entre os comportamentos de procura ativa de emprego e o sexo dos participantes. Nos estudantes do sexo feminino, os comportamentos de procura ativa de emprego são significativamente superiores, uma vez que apresentam uma média de 69,70%, enquanto os estudantes do sexo masculino apresentam uma média de 47,16% (cf. Tabela 13).

Tabela 13: Comparação de médias entre comportamento de procura ativa de emprego e sexo.

Comparação de Médias		
Comportamento de Procura Ativa de Emprego		Média
Sexo	Feminino	47,16
	Masculino	69,70

Assim, conclui-se que se aceita totalmente H2, na medida em que os comportamentos de procura ativa de emprego diferem em função do sexo e estão correlacionadas com a idade.

Os estudos de Flores (2000), Vieira e Coimbra (2006), Melo e Borges (2007), Araújo (2008) e Vieira (2008) apresentam a mesma direcionalidade em relação ao comportamento de procura ativa de emprego, onde se observa que as estudantes do sexo feminino apresentam valores índices superiores de proatividade na procura de emprego.

Tendo em conta as características da adultez emergente verifica-se que os estudantes mais novos representados no presente estudo, ainda se encontram a desenvolver as tarefas de desenvolvimento características desta fase do desenvolvimento e neste sentido, desenvolvem uma postura de exploração de estratégias, comportamentos, oportunidades e papéis com o intuito de clarificar os seus objetivos em termos pessoais e profissionais (Manteigas & Pinheiro, 1994; Medeiros, 2005; Agúdo, 2008; Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). Dito isto, constata-se que a tarefa de desenvolvimento da adultez emergente – *exploração* – contribuiu para um aumento da intensidade dos comportamentos de procura ativa de emprego.

5.3.3. Comportamento de procura ativa de emprego e variáveis académicas

Vamos de seguida testar a nossa 3^a hipótese (H3), nesta assume-se que *nos estudantes da UAÇ, os comportamentos de procura ativa de emprego diferem em função da área do curso e estão relacionados com a média do curso.*

De modo a se testar a hipótese acima formulada (H3), analisa-se os comportamentos de procura atividade emprego em relação ao grau de ensino. Como se verifica a presença de variáveis de natureza nominal e numérica, optou-se pela utilização do teste *t* de Student, porém não se verificam os seus pressupostos de utilização uma vez que não existe uma normalidade da distribuição da amostra ($p=$

0,000), invalidando a aplicação do teste *t* de Student (Maroco, 2003). Como alternativa não paramétrica recorreu-se a utilização do teste de Mann-Whitney.

A aplicação deste teste evidencia um valor de $p = 0,080$ o que nos indica que não há diferenças significativas entre o comportamento de procura de emprego e os estudantes de licenciatura e mestrado (cf. Tabela 14).

Tabela 14. Diferenças entre comportamento de procura ativa de emprego e grau de ensino.

Variável	Dimensões	Significância associada ao teste de Mann-Whitney U
GJSI	Grau de ensino	Sig. = 0,080

No que diz respeito à correlação entre os comportamentos de procura ativa de emprego e a média do curso, verifica-se novamente uma não normalidade da distribuição da amostra, pelo que o teste mais indicado para estes casos é o teste de correlação de Ró de Spearman (Maroco, 2003). Os resultados mostram um coeficiente $R_s = 0,166$ e de $p = 0,070$, o que nos indica que a correlação é não significativa entre os valores da escala de comportamento de procura ativa de emprego e a média de curso (cf. Tabela 15).

Tabela 15. Correlação entre comportamento de procura ativa de emprego e média do curso.

Variável	Índice/Dimensões	Coef. de correlação de Spearman	Significância associada
GJSI	Média do curso	$r = 0,166$	Sig. = 0,070

Analisando o comportamento de procura ativa de emprego, medido através da escala de análise dos comportamentos de procura ativa para o emprego (GJSI) na sua relação com a área do curso de frequência, exige-se a necessidade de comparação entre médias, sendo necessário a aplicação da ANOVA. Para tal, é necessário proceder-se à análise da normalidade da distribuição da amostra, através do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov^a e obteve-se um valor de significância significativo ($p = 0,008$). Verifica-se uma amostra sem normalidade de distribuição para as áreas dos cursos, visto que apresenta indicadores $p < 0.05$. Como alternativa à ANOVA, recorreu-se a um teste não paramétrico, o Kruskal-Wallis.

Segundo o teste de Kruskal-Wallis, verificou-se uma significância de 0,000, pelo que nos indica a existência de diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 16) entre o comportamento de procura ativa de emprego e a área do curso dos participantes.

Tabela 16. Diferenças entre comportamento de procura ativa de emprego e área de curso.

Variável	Dimensões	Significância associada ao teste de Kruskal-Wallis
GJSI	Área de curso	Sig. = 0,000

Através da comparação de médias, verifica-se que os cursos, onde os estudantes apresentam médias mais altas são os de Ciências de Educação (21,3), História, Filosofia e Ciências Sociais (20,5) e Línguas e Literaturas Modernas (20,6). Por outro lado, as áreas dos cursos que apresentam médias mais baixas são Ciências Agrárias (15,3), Informática (17,6), Economia e Gestão (18,3) (cf. Tabela 17).

Tabela 17: Comparação de médias entre comportamento de procura ativa de emprego e área de formação.

Comparação de Médias			
Comportamento de Procura Ativa de Emprego	Média	Desvio Padrão	
Biologia	18,8000	2,58844	
Ciências Agrárias	15,3333	2,08167	
Ciências da Educação	21,3636	2,32941	
Economia e Gestão	18,3171	3,04499	
Área de curso	História, Filosofia e Ciências Sociais	20,5000	1,64992
	Línguas e Literaturas Modernas	20,6000	1,81659
	Informática	17,6667	1,52753
	Enfermagem	19,2000	3,50338
	Biologia	18,8000	2,58844

Conclui-se pelos resultados apresentados que se rejeita parcialmente H3, uma vez que os comportamentos de procura ativa de trabalho não se correlacionam com a média do curso e não difere em função do grau de ensino. Contudo verifica-se diferenças o comportamento de procura ativa de emprego e área de curso, pelo que nos indicam através de uma comparação de médias que os participantes dos cursos de Ciências de Educação, História e Línguas e Ciências Sociais apresentam médias mais altas em relação à procura ativa de emprego. Por outro lado, as áreas dos cursos que apresentam médias mais baixas para Ciências Agrárias, Informática, Economia e Biologia.

Estes resultados podem-se ser entendidos através da leitura das taxas de empregabilidade apresentadas em Portugal, onde os cursos direcionados para as áreas Informáticas e Económicas apresentam percentagens de empregabilidade nos 98%, na Universidade dos Açores. Contrariamente, a nível nacional, os cursos que apresentam taxas mais baixas de empregabilidade são os das Ciências Sociais (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

De acordo com os estudos de Alcoforado (2001) e Rueda, Martins e Campos (2004) os estudantes do ensino superior que perspetivam maiores dificuldades de ingresso no mercado de trabalho (dada a escassez de oportunidades de emprego na sua área de formação) tendem a desenvolver comportamentos de proatividade de procura de emprego e estratégias diversificadas para a obtenção dos seus objetivos profissionais.

Assim sendo, verifica-se uma diferença entre a proatividade e o grau de empregabilidade relativamente à área de curso, sendo que os estudantes que frequentam os cursos com menores taxas de empregabilidade tendem desenvolver padrões de postura de procura ativa de emprego. Compreende-se uma direcionalidade crescente que entende que quanto mais difícil é a leitura de entrada no mercado de trabalho maiores são os índices de procura ativa de emprego.

Não obstante, os mesmos autores (Alcoforado, 2001; Rueda, Martins, & Campos, 2004) salientam o papel das instituições de ensino na formação dos estudantes da empregabilidade duradoura ao estimular a autoaprendizagem e o desenvolvimento das competências técnicas e sociais.

5.3.4. Variáveis preditores do comportamento de procura ativa de emprego

Por último, testa-se H4 que assume que *dentro das variáveis estudadas (sociodemográficas, académicas, expetativas de transição, autoestima, autoeficácia e suporte social), a autoestima, autoeficácia e o suporte social constituem-se como variáveis predictoras do comportamento de procura ativa de emprego.*

Para averiguar as variáveis predictoras do comportamento de procura ativa de emprego, foi efetuado uma regressão linear do tipo *Backward*, de modo a se identificar as variáveis que melhor explicam o comportamento de procura ativa de emprego (Maroco, 2003).

Constata-se que o modelo que melhor explica o comportamento de procura ativa de emprego foi o que abrange as variáveis independentes/explicativas: sexo; autoestima;

autoeficácia; suporte social percebido e avaliação do mercado de trabalho, pois observa-se que são estas as variáveis as que mais contribuem para explicar o comportamento de procura ativa de emprego (R^2 ajustado = 0,119) (cf. Tabela 18).

Tabela 18: Regressão linear do modelo que explica o comportamento de procura ativa de emprego.

Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado
1	,418 ^a	,175	,115
2	,418 ^b	,175	,122
3	,410 ^c	,168	,124
4	,396 ^d	,157	,119
5	,381 ^e	,145	,115

Identificadas as variáveis preditoras, importa compreender quais destas variáveis (sexo, autoestima, autoeficácia, suporte social percebido e avaliação do mercado de trabalho) melhor explicam o comportamento de procura ativa de emprego (cf. Tabela 19). Através da análise das correlações entre as variáveis observa-se que índices superiores de autoeficácia e de suporte social percebido contribuem para uma diminuição do comportamento de procura ativa de emprego, pelo que as restantes variáveis (sexo, autoestima e avaliação do mercado de trabalho) contribuem de forma positiva para o aumento do comportamento de procura ativa de emprego.

Tabela 19: Correlação entre sexo, autoestima, autoeficácia, suporte social e o comportamento de procura ativa de emprego.

	B	Std. Erro	Beta	t	Sig.
Contante	1,780	,336		5,302	,000
Sexo	,215	,068	,277	3,168	,002
RES	,164	,080	,258	2,051	,043
AEPT	-,111	,054	-,249	-2,069	,041
SSQ	-,007	,003	-,215	-2,469	,015
AMT	,098	,079	,114	1,236	,219

Assim, podemos concluir que se aceita H4, pelo que a autoestima, autoeficácia e o suporte social assumem-se como variáveis preditoras do comportamento de procura ativa de emprego. Além destas variáveis, também se verifica que o sexo e a avaliação

do mercado de trabalho explicam o comportamento de procura ativa de emprego nos estudantes do ensino superior.

Verifica-se que quanto mais elevados forem os índices de autoestima e da avaliação do mercado de trabalho, os comportamentos de procura ativa de emprego são mais intensos, pelo que os sujeitos tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças, envolvendo-se com a atividade prosseguindo o seu compromisso com os objetivos previamente definidos.

Estes indicadores assemelham-se aos estudos de Ferreira, Almeida e Soares (2001), Monteiro, Tavares e Pereira (2009), Gomes (2010), Trindade (2012) uma vez que verificam que índices elevados de autoestima e de avaliação do mercado de trabalho influenciam os comportamentos de procura ativa de emprego, pois planeiam objetivos difíceis e são mais persistentes perante as dificuldades/fracassos, verificando-se também o inverso.

Salienta que altos índices de autoeficácia e ao suporte social influenciam uma menor expressividade dos comportamentos de procura ativa de emprego. Este facto é explicado no sentido que quanto mais confiança se têm nas capacidades de autorrealização, menos são os esforços desenvolvidos para procura de emprego. No respeitante ao apoio social percebido, tal como refere Granovetter (1983) e Veira (2008) os indivíduos que apresentam baixos níveis de apoio percebido estarão restritos às notícias e perspetivas limitadas pelo que têm de desenvolver mais intensamente comportamentos e diferentes estratégias de procura de emprego. Quando o sujeito apresenta uma rede de suporte elevada observa-se uma maior panóplia de informações provenientes dos seus conhecidos (o que diminui a necessidade de procura de emprego), além do facto de constituírem uma fonte de conhecimento de estratégias a utilizar na procura de emprego.

Compreendendo a avaliação do mercado de trabalho como preditor do comportamento de procura ativa de emprego, tal como sugere Schlossberg, Waters e Goodman (1995), Pinheiro (2003), Santos (2007), Araújo (2008) no sentido que só através da identificação das necessidades/exigências que estão por vir os indivíduos conseguem adequar os recursos que dispõem ou que pretendem desenvolver no sentido alcançar o seu objetivo, neste caso a obtenção de emprego.

Conclusões Gerais e Limitações

Ao dar por concluído este trabalho, fica evidente a permanência de um maior número questões relativamente às respostas conseguidas. Torna-se inevitável a necessidade de continuar a explorar esta complexa e dinâmica temática da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Não obstante, consideramos que, através da presente investigação, contribuímos para a compreensão do estudante do ensino superior no início do seu processo de transição para o mercado de trabalho, bem como as futuras posturas na procura de trabalho efetivo.

Tendo em conta os objetivos aos quais nos propusemos, a dissertação compreendeu duas fases. A primeira fase consistiu no levantamento do estado de arte sobre a transição dos estudantes do ensino superior para o mercado de trabalho e em que num contexto de ensino superior trouxemos para a reflexão os conceitos de aduetez emergente, de transição, e a empregabilidade contemporânea. Abordámos ainda duas variáveis que nos pareceram fundamentais no tema em estudo, ou seja, as expetativas e as representações. As expetativas de transição para o mercado de trabalho consistem na identificação das mudanças com a transição para o ensino superior, a nível pessoal, social e económico e as expetativas pós-curso que dizem respeito ao que o participante pretende fazer, a previsão para obter emprego e ainda o modo como perspectiva obter emprego (Schlossberg, Qaters & Goodman, 1995 cit. por Pinheiro, 2003; Araújo, 2008).

As representações do mercado de trabalho englobam a avaliação pessoal que os estudantes realizam e relação às oportunidades de emprego, competências valorizadas pelo mercado de trabalho e variáveis mais importantes aquando da futura procura de emprego (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke, 1997; Vieira & Coimbra, 2006; Vondracek & Porfeli, 2008; Samssudin, 2009; Trindade, 2012).

A segunda fase compreendeu a delimitação e operacionalização dos objetivos e hipóteses de estudo, bem como o estudo empírico propriamente dito. Num primeiro momento, delimitou-se a metodologia selecionou-se a amostra e os instrumentos. Na escolha destes, sentiu-se a necessidade de construir um questionário que medisse as expetativas de transição e representações do mercado de trabalho, de modo a aferir os objetivos e hipóteses delineadas. Para a construção do *Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho* (QETRMT) (Dias & Medeiros,

2015), foi desenvolvido um estudo qualitativo através de um *focus grupo*, que permitiu encontrar as dimensões de análise do QETRMT).

De modo a se testar as hipóteses formuladas, procedeu-se a uma análise indutiva que nos permitiu concluir em – H1 - onde se pretendia verificar que expectativas de transição para o mercado de trabalho diferiam em função de variáveis académicas: grau de ensino (licenciatura e de mestrado) e média ao longo do curso, observou-se diferenças a nível da relação entre o grau académico e as expectativas de mudança a nível pessoal, a previsão de emprego e o modo de ingresso de ingresso do mercado de trabalho.

Estas diferenças são explicadas no sentido de que os estudantes de mestrado já possuem algum contacto com a realidade do mercado de trabalho e com as suas exigências, despoletando a identificação de mudanças a nível social. Compreende-se através da frequência de estágios (definidos pelo ensino por Bolonha) que os estudantes do mestrado já possuem um maior contacto com o mercado de trabalho, pelo que estes contactos permitem aos estudantes identificar com mais facilidade as mudanças que irão ocorrer com a transição para o mercado de trabalho (Seco, Filipe, Pereira, & Alves, 2009; Cardoso, Varanda, Madruga, Escária, & Ferreira, 2012).

Relativamente ao modo como os participantes perspetivam a sua inserção no mercado de trabalho, os estudantes de mestrado responderam em maior expressão que pretendem ingressar no mercado de trabalho através de uma postura individual de procura de emprego. Estes resultados assentam nas tarefas de desenvolvimento da adultez emergente, uma vez que culminam com a tarefa de exploração profissional (dados os estágios profissionais e exploração de papéis de candidatos a empregos), facto que permite identificar com mais facilidade os objetivos e as estratégias para os obter (Arnett, 2000; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009; Parreira, 2012).

Em relação a H2, aceita-se totalmente a hipótese formulada, na medida em que os comportamentos de procura ativa de emprego diferem em função sexo e estão correlacionadas com a idade. Constatou-se que à medida que a idade do participante aumenta, os comportamentos da procura ativa de emprego diminuem, pelo que o inverso também se assume. Quanto às diferenças encontradas a nível do sexo, observou-se que os estudantes do sexo feminino apresentam uma média superior na expressão de comportamento de procura ativa de emprego, tal como observados em estudos de outros

autores (e.g. Flores, 2000; Vieira & Coimbra, 2006; Melo & Borges, 2007; Araújo, 2008; Vieira, 2008).

Rejeita-se parcialmente H3, no sentido que apenas se constatou diferenças em relação aos comportamentos de procura ativa de emprego e a área de ensino, uma vez que os participantes dos cursos de Ciências de Educação, História e Línguas apresentavam médias mais altas do que os participantes dos cursos de Ciências Agrárias, Informática, Economia e Biologia, em relação aos comportamentos de procura ativa de emprego. Constata-se através de dados do Ministério da Educação e Ciência (2015) que os participantes no presente estudo que apresentavam índices inferiores de comportamentos de procura ativa de emprego são os que frequentam os cursos de maior empregabilidade em Portugal, observando-se também o inverso (os participantes com índices elevados de comportamento de procura ativa de emprego frequentam os cursos de menor empregabilidade).

Por último, conclui-se que se aceita H4 na medida em que a autoestima, autoeficácia, apoio social percebido são variáveis que explicam o comportamento de procura ativa de emprego. Não obstante, também se verifica que o sexo e a avaliação do mercado de trabalho contribuem para a explicação do comportamento de procura ativa de emprego.

Em suma, através da presente investigação obtivemos informação relevante para a compreensão das expectativas de transição de estudantes do mercado de trabalho que carecem de maior acompanhamento no processo transitório de inserção profissional.

No que diz respeito às limitações do presente trabalho, salienta-se a escassez de estudos que atribuem um enfoque nas expectativas de transição num momento inicial do processo transitório, verificando-se a maioria dos estudos sobre esta temática em indivíduos desempregados. A par desta dificuldade, tivemos o mérito de criar um questionário específico que medisse concretamente as expectativas e representações relativamente ao mercado de trabalho, embora o mesmo ainda careça de mais estudos.

Dada a pluralidade de dimensões para se analisar as expectativas de transição e de representações do mercado de trabalho, sentiu-se uma dificuldade acrescida no tratamento estatístico bem como na apresentação dos resultados de forma clara e sintética. Constatou-se uma recolha de informação importante no estudo do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, porém dadas as limitações

temporais e contextuais não foram apresentadas outras relações entre as variáveis em estudo.

Em termos de recolha de dados, compreendeu-se uma dificuldade de preenchimento do questionário por parte dos participantes, uma vez que os mesmos ainda não tinham refletido sobre a sua transição para o mercado de trabalho. Assim, verifica-se um adiamento por parte dos estudantes no planeamento da sua transição para o mercado de trabalho. De modo a colmatar estas lacunas de informação seria interessante, e não temos dúvidas que seria enriquecedor, completar este estudo com entrevistas aos participantes, mas por questões de limitações temporais de realização do presente estudo, tornou-se inviável.

Consideramos ainda que será importante, em estudos posteriores, proceder-se a estudos longitudinais com esta amostra, no sentido de se verificar uma avaliação da transição ao fim de 3, 6 e 12 meses após a conclusão do curso. Haverá toda a relevância de estudos de acompanhamento, no sentido de compreender se as expectativas de transição dos estudantes foram defraudadas ou não, aquando da inserção para o mercado de trabalho, contribuindo, desta forma, para uma avaliação do processo de transição ensino-mercado de trabalho.

Com a presente dissertação, criámos uma base de trabalho com muito ainda por desenvolver no âmbito do estudo das transições para o mercado de trabalho em estudantes do ensino superior, fundamental para o desenvolvimento de programas de acompanhamento na transição para o mercado de trabalho, a serem realizados em parceria com as instituições de ensino e as próprias entidades empregadores.

Referências Bibliográficas

- Agúdo, V. (2008). *A transição para a idade adulta e os seus marcos: Que efeito na sintomatologia depressiva?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Alarção, I., & Tavares, J. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Almedina.
- Alcoforado, L. (2011). Transição do ensino superior para o mercado de trabalho em Portugal. Dados de dois estudos sobre o contributo dos percursos educativos e dos estágios para a socialização profissional de licenciados. In *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Almeida, A. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Almeida, L., & Freire, M. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Lusografe.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alvarez, M. (1991). *Organização, sistemas e métodos* (Vols. I, II). São Paulo: McGraw Hill.
- Alves, M., & et al. (2008). *Universidade e formação ao longo da vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2, 255-267.
- Antunes, M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspetivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia*, 12, 469-475.
- Araújo, M. (2008). *Transição do ensino superior para o mundo do trabalho*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Araújo, J., & Sarriera, J. (2004). Redirecionamento da carreira profissional: Uma análise compreensiva. In J. Sarriera, K. Rocha & A. Pizzinato, *Desafio do*

- mundo do trabalho: Orientação, inserção e mudanças* (pp. 135-157). Porto Alegre: EDPUCRS.
- Ariès, P. (1973). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arnett, J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties* (Vol. 55). American Psychological Association.
- Arnett, J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. Arnett, & J. Tanner, *Emerging adults in America: Coming of age the 21 st century* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bahiji, H. (2007). Empregabilidade inovação com paixão é igual em carreiras de sucesso. *Jornal da Fundação*, 115, 26-29.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 32 (5), 611-626.
- Baltes, P., & Baltes, M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. Baltes & M. Baltes (2ª Eds.), *Successful aging: Perspectives from behavioral sciences* (pp.1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175- 1183.
- Barbosa, D., & Souza, M. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Bastos, A. (2004). O desenvolvimento psicológico de estudantes do ensino superior. O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental? *Aprender*, 29, 61-75.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Bell, S., & Lee, C. (2006). Does timing and sequencing of transitions to adulthood make a difference? Stress, smoking and physical activity among young Australian women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, 265-274.
- Berryman, J., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blustein, D., Phillips, S., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., & Roarke, A. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 364-402.
- Bologna Declaration. (1999). *Declaration of the european ministers of education convened*. Bologna.
- Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adulez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, 3, 301-313.
- Buhl, H., & Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439-443.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga, Portugal: Lusografe.
- Câmara, S., & Sarriera, J. (2001). Critérios de seleção para o trabalho de adolescentes/jovens; Perspectiva dos empregadores. *Psicologia em Estudo*, 6, 77-84.
- Camarano, A., Mello, J., & Kanso, S. (2006). Do nascimento à morte: Principais transições. In A. Camarano, *Transição para a vida adulta ou a vida adulta em transição?* (pp. 31-60). Rio de Janeiro: IPEA.
- Cardoso, J., Varanda, M., Madruga, P., Escária, V., & Ferreira, V. (2002). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método [Em linha]. *Informação e Sociedade: Estudos*, 24 (1), 13-18.

- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development, 29*, 237-249.
- Coimbra, S. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Comissão Europeia (1996). Teaching and learning - Towards the learning society. In *White paper on education and training*. Obtido de http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Côté, J. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits of identity formation. In J. Arnett & J. Tanner, *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 85-116). Washington, Dc: American Psychological Association.
- Costa, F. (2011). *Crenças de carreira e crenças de auto-eficácia na transição do ensino superior para o trabalho*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- DGES (2015). *Direção-Geral do Ensino Superior*. Obtido de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: Juventude e crise* (2 ed.). (A. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.
- Eurostat. (2015). *Eurostat*. Obtido de <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de sexo, situação de estudante e curso. *Revista Psico-USF, 6*, 1-10.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos* (Vol. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fouad, N., & Brynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist, 63*, 241-251.
- Freitas, R. (2012). *Dinâmicas de proatividade na gestão de carreira e no emprego: O impacto dos padrões motivacionais em desempregados*. Dissertação de

- Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Fresneda, B. (2009). Transição da escola para o trabalho e estratificação social. *Segurança Urbana e Juventude*, 2, 45-53.
- Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Gomes, J. (2010). *Vinculação e sintomatologia psicopatológica na transição e adaptação ao Ensino Superior nos alunos de 1º ano da Universidade da Beira Interior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Grasier, B. (1998). *Employabilité - Concepts and practices*. Berlin: European Employment Observatory.
- Grazier, B. (1990). L'employabilité: Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, 575-584.
- Gresele, W., Conrado, G., & Neto, S. (2008). A empregabilidade do egresso de administração: O caso UNIMEO. In *V CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2005). Como tornar-se adulto: Processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20, 157-212.
- Hendry, L., & Kloep, M. (2007). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, 1, 74-79.
- Herr, E. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. In J. Athanasou, & R. Esbroeck, *Internacional Handbook of Career Guidance* (pp. 45-67). Pennsylvania: Springer.
- INE. (2015). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido de <https://goo.gl/ictjo2>.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychology*, 41 (1), 3-13.
- Lopes, H. (2000). *As modalidades da empresa que apreende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP.
- Magalhães, M. (1993). Tecnologia e subjetividade: Novas perspetivas sobre o trabalho, a educação e a regulação social. *Aletheia*, 43, 43-49
- Manteigas, M., & Pinheiro, M. (1994). *O Domínio das emoções e do desenvolvimento da autonomia. Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação -Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: Um estudo longitudinal com jovens baianos*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Psicologia - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maslow, A. (2003). *O Diário de negócios de Maslow*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- McQuaid, R., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, 197-219.
- Medeiros, M. (2002). O papel da universidade na formação de professores. A universidade ensina ou promove processos de aprendizagem? In M. Cabral, *A universidade e a formação de professores* (pp. 63-82). Faro: Universidade do Algarve.
- Medeiros, M. (2005). *Psicologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Dissertação de agregação, Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Açores.
- Melo, S., & Borges, L. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27, 376-395.
- Mendonça, M. (2007). *Processo de transição e percepção de adultez: Análise diferencial dos marcadores identitários em jovens estudantes e trabalhadores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Minarelli, J. (1995). *A empregabilidade: Como ter trabalho e remuneração sempre*. São Paulo: Gente.

- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Dados e estatísticas de cursos superiores*.
Obtido de: <http://infocursos.mec.pt/>
- Monteiro, L. (2006). *Estudo de percepção dos professores profissionalizados sobre o papel do supervisor/orientador no estágio pedagógico e o seu contributo para o processo de indução*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulterez emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adultez. *Revista @mbienteeducação*, 2, 129-137.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mota, C., & Rocha, M. (2012). Adolescência e jovem adultícia: Crescimento pessoal, separação-indivuação e o jogo das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 357-366.
- Neri, A. (2005). *Gestão de recursos humanos por competência e a empregabilidade*. Editora Papirus.
- Neves, S., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e sociais*, 6, 206-218.
- Oliveira, J. (2008). *A auto-eficácia como capital identidade na transição para a adultez*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscoites*. Porto: Ambar.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 91-116.
- Parreira, I. (2012). *Identidade, purpose e sentido de vida em adolescentes e jovens adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia -Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação -Universidade de Coimbra, Coimbra.
- PORDATA (2015). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido de <http://www.pordata.pt/>

- Prague Communiqué (2001). Towards the european higher education area. *Communiqué of the meeting of european ministers in charge of higher education*. Prague.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Braga.
- Ravn, M. (2005). A matter of free choice? Some structural and cultural influences on the decision to have or not to have children in Norway. In C. Douglass, *Barren States. The population implosion in Europe* (pp. 29-47). Oxford: Berg Publishers.
- Ribeira, A. M., & Medeiros, T. (2013). *Estudantes maiores de 23 anos: Adaptação ao ensino superior e suporte social*. In I. E. Rego & S. N. Caldeira (Coords.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em Psicologia* (Cap. 3; pp. 73-98). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morgan, D. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morris Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Rossi, G. (1997). The nestlings – Why young adults stay at home longer: The Italian case. *Journal of Family Issues*, 6, 627-644.
- Rueda, F., Martins, L., & Campos, K. (2004). Empregabilidade: O que os alunos universitários entendem sobre isto? *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, 63-73.
- Samssudin, S. (2009). *Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, S. (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires, *Da universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Lusografe.

- Santos, R. (2007). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. São Paulo: Vozes.
- Santos, P. (2008). Validação da Rosenberg Self-esteem Scale numa amostra de estudantes do ensino superior. In Noronha, A.; Machado, C.; Almeida, L.; Gonçalves, M.; Martins, S. & Ramalho, V. (Org.s), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (13). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Santos, E., Ferreira, J., Albuquerque, C., Almeida, H., Mendonça, M., Silva, C., & Almeida, J. (2010). Desemprego: Experiências de transição. *Psychological*, 2, 35-44.
- Seco, G., Filipe, L., Pereira, P., & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: Competências pessoais e sociais. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, I., Veloso, A., & Keating, J. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 175-190.
- Soares, A., & Almeida, L. (2002). Trajetórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. Amaral, & T. Sarmiento, *Pedagogia em campus: Contributos*. Braga: Compolito. Artes Gráficas, Lda.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1988). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (3 ed.). (T. Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2 (16), 267-276.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190.
- Trindade, S. (2012). *Procura de emprego na transição universidade - mercado de trabalho*. Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Economia e Gestão - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- U.S. Bureau of the Census. (2015). *U.S. Bureau of the Census*. Obtido de <http://www.census.gov/>

- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Vieira, D., Maia, J., & Coimbra, J. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise factorial confirmatória da escola de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6 (1), 3-12.
- Vieira, D., & Coimbra, J. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: A percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 1-10.
- Vondracek, F., & Porfeli, E. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the Life-Span. In J. Athanassou, & R. Esbroeck, *International handbook of career guidance* (pp. 209-225). Springer.
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-Esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 938-952.

Anexos

Anexo I

Questionário Sociodemográfico e Académico (QSA)

Variáveis sociodemográficas

1. Idade: _____ 2. Sexo: M

3. Estado Civil:

a) Solteiro(a)	
b) União de fato	
c) Casado(a)	
d) Divorciado(a)	
e) Viúvo (a)	

4. Habilitação literária do pai: _____

5. Habilitação literária da mãe: _____

6. Profissão do pai: _____

7. Profissão da mãe: _____

8. Curso que frequenta: _____

9. Modalidade de ensino: _____

10. Instituição de ensino: _____

11. Ano de frequência: _____

12. Média aproximada do curso até à data: _____

13. Encontra-se atualmente empregado(a)?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

Se Sim:

13.1. Qual a sua profissão: _____

13.2. Há quanto tempo se encontra na situação de empregado? _____ (meses e anos)

13.3. Tem vínculo contratual?

c) Sim		d) Não	
--------	--	--------	--

13.4. Regime:

a) Tempo integral	
b) Partime	

A. Ingresso e frequência no Ensino Superior

14. A sua opção de ingressar no Ensino Superior deveu-se essencialmente a: (Escolha apenas uma opção).

a) Influência de familiares	
b) Influência de amigos	
c) Influência de professores	
d) Opção pessoal	
e) Outra. Qual? _____	

O que o(a) levou a escolher o presente curso? (Escolha apenas uma opção).

a) O gosto vocacional pela área	
b) O experimentar, por achar que vai ser uma boa saída profissional	
c) Não ter vaga no curso que realmente queria	
d) Não ter uma grande paixão pela área, mas achar que tenho algumas competências e habilidades	
e) Porque os meus pais ou outros achavam que era o curso ideal para mim	
f) Outra. Qual? _____	

14.1. Observações complementares (se achar que deve colocar uma explicação ou outra opção acrescente no espaço abaixo):

15. Qual a sua satisfação com o seu percurso académico?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

16. Fazendo uma avaliação geral das disciplinas que já realizou. Sente-se preparado para ingressar no mercado de trabalho?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

17. O seu curso tem disciplinas práticas articuladas com a prática profissional?

c) Sim		d) Não	
--------	--	--------	--

18. Já realizou alguma componente prática de estágio curricular inserida no seu curso?

e) Sim		f) Não	
--------	--	--------	--

19. Realizou outros estágios importantes (ou complementares) para a sua área profissional?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

20. Considera o estágio curricular importante para o seu futuro profissional?

Nada	Pouco	Medianamente	Muito

20.1. **Porquê:** _____

Anexo II

Consentimento Livre e Esclarecido para o *Focus Group*



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Marina Alexandra Ferreira Dias, mestranda em Psicologia Educacional, da Universidade dos Açores, estou a desenvolver uma investigação que pretende compreender as expectativas dos estudantes do ensino superior face à transição para o mercado de trabalho. Para tal, propõe-se um *focus group* a estudantes do 3º ano, da Universidade dos Açores.

O *focus group* é um instrumento de recolha de dados, onde um pequeno grupo de indivíduos que se reúnem para conversar sobre um determinado tema de estudo, onde os intervenientes devem expressar de forma espontânea e livre, guiados por tópicos ou um roteiro de questões.

Para concretizarmos este objetivo, a sua participação é muito importante. No entanto, ela é voluntária. Todos os dados recolhidos têm garantia de confidencialidade e servem somente para a investigação científica. De modo a se proceder um registo do debate, o *focus group* será submetido a uma gravação audiovisual, sem que a mesma seja exposta a outros fins, do que a do registo de informação.

Para mais informações contate: _____(Marina Dias).

Eu, _____ li a informação acima e aceito participar neste focus grupo e autorizo a gravação audiovisual.

Ponta Delgada, _____ de _____ de 2015

Anexo III

Questionário de Expetativas de Transição e Representações do Mercado de Trabalho (QETRMT)

1. Existe investigação na área das mudanças que ocorrem nos estudantes com a aproximação e saída do Ensino Superior e procura e ingresso no mercado de trabalho. Que mudanças é que estão a acontecer na sua vida pelo facto de estar a terminar um ciclo de formação académico?

- a) Nível pessoal: _____
- b) Nível social (rotinas e relacionamentos): _____
- c) Nível de ocupação/responsabilidades: _____
- d) Outras mudanças: _____

2. O que pretende fazer após terminar o seu curso? (Escolha apenas uma opção).

a) Tirar uns meses sabáticos	
b) Procurar emprego	
c) Fazer uma especialização	
d) Tirar outro curso	
e) Fazer um estágio profissional	
f) Emigrar	
g) Outra. Qual _____	

Se Não está empregado:

3. Daqui a quanto tempo prevê arranjar um emprego? _____

4. Onde perspectiva procurar emprego?

a) Na sua área de formação	
b) Em qualquer área	
c) Na sua área específica, no entanto, se surgir oportunidade de emprego em outra área aceita	
d) Outra. Qual? _____	

5. Como perspectiva a sua transição para o mercado de trabalho? (Escolha apenas uma opção).

a) Através da inscrição na Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional.	
b) Através do ingresso num dos Programas desenvolvidos pela DREQP (Estagiar L, Integra +, Eurodisseia, etc).	
c) Já tem proposta de emprego	
d) Através da procura de propostas de emprego em anúncios publicados em sites, jornais, etc.	
e) Através da criação do seu próprio emprego	
f) Através da sua oferta para emprego (segundo uma candidatura espontânea)	
g) Através da emigração	
h) Outra. Qual? _____	

6. Das seguintes opções, escolha as três mais importantes por ordem de importância (sendo que 1 é a mais importante e 3 a menos) que tem em maior consideração na procura do seu primeiro emprego?

a) Satisfação profissional	
b) Remuneração	
c) Horário de trabalho	
d) Tipo Instituição/empresa	
e) Envolvimento com o projeto/atividade	
f) Área de trabalho	
g) Ter uma oportunidade de emprego	
h) Acesso ao desenvolvimento de novas aprendizagens	
i) Ter reconhecimento profissional	
j) Outra. Qual? _____	

7. Das seguintes opções, enumera por ordem de importância as competências que considera no mercado de trabalho mais relevantes (sendo que 1 é mais importante e 3 é menos importante).

a) Competências pessoais	
b) Competências sociais	
c) Competências técnicas	

8. Quando perspectiva o seu futuro profissional quais os seus pensamentos positivos?

a) Não tem pensamentos positivos	
b) Pensa que vai conseguir trabalho na sua área em menos de 6 meses e vai ser bem-sucedido(a)	
c) Pensa que vai conseguir trabalho na sua área entre 6 meses e 1 ano e vai ser bem-sucedido(a)	
d) Pensa que vai conseguir alguma ocupação mesmo que não seja na sua área e vai ser bem-sucedido(a)	
e) Outra. Qual? _____	

9. Tem receios quando perspectiva o seu profissional?

a) Sim		b) Não	
--------	--	--------	--

10. Quando perspectiva o seu futuro profissional quais os seus maiores receios?

a) Não ter oportunidades na sua área	
b) Ter de emigrar	
c) Adiar um projeto afetivo	
d) Não ter competências	
e) Não ter flexibilidade para adaptar-se às oportunidades	
f) Não ter emprego nos próximos anos	
g) Outra. Qual? _____	

11. Como avalia a situação atual do mercado de trabalho?

	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) Maior exigência de qualificação				
b) Diminuição/extinção de empregos				
c) Mercado dinâmico				
d) Difícil entrada				
e) Competitivo				
f) Aberto para quem se informa				
g) Existe trabalho pontual				
h) Não existe trabalho, mesmo que precário				

Anexo IV

General Job-Search Intensity (GJSI)

1. Para facilitar o processo de transição para o mercado de trabalho, com que frequência deve executar os seguintes comportamentos?

	Nada confiante	Pouco confiante	Mais ou menos confiante	Confiante	Muito confiante
a) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para conseguir o emprego que deseja?					
b) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para fazer corretamente um currículo e/ou carta de apresentação?					
c) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para impressionar positivamente um empregador numa entrevista de seleção?					
d) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para escolher tipos de empregos a que se deve candidatar?					
e) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para descobrir onde existem ofertas de emprego de acordo com as suas características pessoais?					
f) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para tomar iniciativa de contactar possíveis empregadores?					

Anexo V

Questionário de Suporte Social (SSQ)

Suporte Social Percebido

1. Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda? Indique o grau de familiaridade por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 menos importante).

1)	2)	3)
----	----	----

a) Ninguém:

- 1.b) Grau de satisfação com este apoio?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

2. Quem é que o aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes? Indique o grau de familiaridade por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 menos importante).

1)	2)	3)
----	----	----

a) Ninguém:

- 2.b) Grau de satisfação com este apoio?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

3. Quem o incentiva a procurar de emprego? Indique o grau de familiaridade por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 menos importante).

1)	2)	3)
----	----	----

a) Ninguém:

- 3.b) Grau de satisfação com este apoio?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

4. Quem tem expectativas positivas para o seu bom desempenho a nível profissional? Indique o grau de familiaridade por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 menos importante).

1)	2)	3)
----	----	----

a) Ninguém:

- 4.b) Grau de satisfação com este apoio?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

5. Com quem e que pode realmente contar para facilitar o processo de procura de emprego? Indique o grau de familiaridade por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 menos importante).

1)	2)	3)
----	----	----

a) Ninguém:

- 5.b) Grau de satisfação?

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Relativamente Satisfeito	Muito Satisfeito

Anexo VI

Escala de Autoestima de Rosenber (RES)

Da lista de afirmações que se seguem, indique em que medida concorda ou discorda com cada uma, selecionando a opção que melhor descreve a sua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) No geral, estou satisfeito comigo mesmo				
b) Por vezes, penso que não sou bom a nada				
c) Sinto que tenho muitas qualidades				
d) Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas				
e) Sinto que não tenho muito de que me orgulhar				
f) Por vezes, sinto-me inútil				
g) Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros				
h) Gostava de ter mais respeito por mim mesmo				
i) Em termos gerais, estou inclinado a sentir que sou um falhado				
j) Tomo uma atitude positiva perante mim mesmo				

Anexo VII

Escala de Autoeficácia na Procura de Emprego (EAPE)

Da lista de questões que se seguem, indique em que medida considera-se confiante, seleccionando a opção que melhor descreve a sua opinião.

	Nada confiante	Pouco confiante	Mais ou menos confiante	Confiante	Muito confiante
g) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para conseguir o emprego que deseja?					
h) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para fazer corretamente um currículo e/ou carta de apresentação?					
i) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para impressionar positivamente um empregador numa entrevista de seleção?					
j) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para escolher tipos de empregos a que se deve de candidatar?					
k) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para descobrir onde existem ofertas de emprego de acordo com as suas características pessoais?					
l) Qual o seu grau de confiança nas suas capacidades para tomar iniciativa de contactar possíveis empregadores?					

Anexo VIII

Listagem de caracterização dos cursos e estudantes da Universidade dos Açores

Unidade Orgânica	Grau	Curso	Ano curricular do aluno	Nr. Alunos
Biologia	Mestrado	Ambiente, Saúde e Segurança	1	12
Biologia	Mestrado	Ambiente, Saúde e Segurança	2	3
Biologia	Mestrado	Biodiversidade e Biotecnologia Vegetal	2	7
Biologia	Licenciatura	Biologia	3	25
Biologia	Licenciatura	Ciclo Básico de Medicina	3	36
Biologia	Licenciatura	Ciências Biológicas e da Saúde	3	16
Biologia	Mestrado	Ciências Biomédicas	2	10
Ciências Agrárias	Licenciatura	Ciências Agrárias	3	18
Ciências Agrárias	Licenciatura	Energias Renováveis	3	25
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia Agronômica	1	6
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia Agronômica	2	1
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia e Gestão de Sistemas de Água	1	3
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia e Gestão de Sistemas de Água	2	10

Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia e Gestão de Sistemas de Água	2	6
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia Zootécnica	1	4
Ciências Agrárias	Mestrado	Engenharia Zootécnica	2	6
Ciências Agrárias	Mestrado	Gestão e Conservação da Natureza	1	23
Ciências Agrárias	Mestrado	Gestão e Conservação da Natureza	2	5
Ciências Agrárias	Licenciatura	Guias da Natureza	3	12
Ciências Agrárias	Mestrado	Tecnologia e Segurança Alimentar	1	6
Ciências Agrárias	Mestrado	Tecnologia e Segurança Alimentar	2	7
Ciências da Educação	Licenciatura	Educação Básica	3	63
Ciências da Educação	Mestrado	Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	1	36
Ciências da Educação	Mestrado	Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2	26
Ciências da Educação	Mestrado	Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2	11
Ciências da Educação	Licenciatura	Psicologia	3	42
Ciências da Educação	Mestrado	Psicologia da Educação	2	20
Ciências da Educação	Mestrado	Supervisão Pedagógica	2	2
Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento	Licenciatura	Ciências da Engenharia Civil	3	8

Economia e Gestão	Mestrado	Ciências Económicas e Empresariais	1	50
Economia e Gestão	Mestrado	Ciências Económicas e Empresariais	2	40
Economia e Gestão	Licenciatura	Economia	3	22
Economia e Gestão	Licenciatura	Gestão	3	119
Economia e Gestão	Mestrado	Gestão de Empresas (MBA)	2	6
Economia e Gestão	Mestrado	Gestão do Turismo Internacional	1	13
Economia e Gestão	Mestrado	Gestão do Turismo Internacional	2	13
Economia e Gestão	Licenciatura	Turismo	3	34
Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada	Licenciatura	Enfermagem	3	49
ESE de Angra do Heroísmo	Licenciatura	Enfermagem	3	29
Geociências	Mestrado	Geologia do Ambiente e Sociedade	1	3
Geociências	Licenciatura	Protecção Civil e Gestão de Riscos	3	10
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Ciências Sociais	1	9
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Ciências Sociais	2	11
História, Filosofia e Ciências Sociais	Licenciatura	Estudos Europeus e Política Internacional	3	20
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Filosofia Contemporânea - Valores e Sociedade	1	5

História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Filosofia Contemporânea - Valores e Sociedade	2	2
História, Filosofia e Ciências Sociais	Licenciatura	Filosofia e Cultura Portuguesa	3	1
História, Filosofia e Ciências Sociais	Licenciatura	Património Cultural	3	5
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Património, Museologia e Desenvolvimento	2	9
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Relações Internacionais	1	7
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Relações Internacionais	2	9
História, Filosofia e Ciências Sociais	Licenciatura	Serviço Social	3	27
História, Filosofia e Ciências Sociais	Mestrado	Sociologia	2	1
História, Filosofia e Ciências Sociais	Licenciatura	Sociologia	3	23
Línguas e Literaturas Modernas	Mestrado	Ciências da Comunicação	1	4
Línguas e Literaturas Modernas	Mestrado	Ciências da Comunicação	2	4
Línguas e Literaturas Modernas	Licenciatura	Comunicação Social e Cultura	3	34
Línguas e Literaturas Modernas	Licenciatura	Relações Públicas e Comunicação	3	49
Línguas e Literaturas Modernas	Mestrado	Tradução e Assessoria Linguística	1	5
Línguas e Literaturas Modernas	Mestrado	Tradução e Assessoria Linguística	2	3
Matemática	Licenciatura	Informática - Redes e Multimédia	3	32
Oceanografia e Pescas	Mestrado	Estudos Integrados dos Oceanos	2	5

Anexo VIII

Consentimento Livre e Esclarecido a aplicação do QTEESMT



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento Livre e Esclarecido

O estudo “Estudantes do Ensino Superior e Transição para o Mercado de Trabalho” consiste numa investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional, da Universidade dos Açores e tem como objetivo perceber as perspetivas de estudantes universitários face ao seu processo de transição para o mercado de trabalho.

No sentido de desenvolver o estudo em questão, solicita-se o preenchimento de um questionário, cujo os dados recolhidos têm garantia de confidencialidade e servem somente para investigação científica.

Importa salientar que a sua participação é voluntária e pode interromper a qualquer momento a sua participação.

Em caso de dúvida ou necessidade de informação adicional não hesite em através do coreio eletrónico marinadiass1991@hotmail.com

Assim, solicito a Vossa Ex.^a que autorize a sua participação neste estudo assinando o termo.

Eu _____ (nome do participante) declaro que autorizo a minha participação no estudo “Estudantes do Ensino Superior e Transição para o Mercado de Trabalho”.

Data ____/____/____

Assinatura do participante: _____