

Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade: Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores

Introdução

O ensino superior Português tem atravessado profundas transformações ao longo das últimas décadas, nomeadamente em torno dos perfis estudantis que acedem às instituições. De uma população relativamente homogénea em termos de características pessoais e académicas, passou-se progressivamente para um corpo discente cada vez mais heterogéneo, ao nível das suas características sociodemográficas (idade, classe social, estatuto socioeconómico), mas também ao nível dos percursos educativos antecedentes ao acesso ao ensino superior. Dentro desta última dimensão, uma das medidas que mais impacto teve na integração dos “novos públicos” foi a criação de uma nova via de acesso para estudantes com mais de 23 anos, que valoriza, entre outros aspetos, a experiência profissional dos candidatos (Quintas et al., 2014). Desta forma, permitiu-se o acesso a públicos com características e necessidades distintas, usualmente designados na literatura como “estudantes não tradicionais” (ENT).

O conceito de ENT, revisto por Kim (2002), tem assumido três abordagens distintas: uma primeira, relaciona-se com a idade, concretamente, ser maior de 23 ou 25 anos; uma segunda, prende-se com características diferenciadoras dos estudantes, tais como o estatuto socioeconómico, a etnia, ou o ser “estudante de primeira geração”; a terceira, considera essencialmente os fatores de risco para o abandono, como por exemplo,

a entrada tardia no ensino superior (isto é, não surge na continuidade imediata do ensino secundário), trabalhar a tempo parcial ou integral, ser financeiramente independente, ter dependentes a cargo ou, ainda, não ter um diploma de ensino secundário. Dentro desta última abordagem, situa-se o caso dos estudantes trabalhadores, que irão ser o foco do nosso estudo. Por forma a obtermos uma visão mais completa sobre o tema, iremos de seguida efetuar uma breve revisão transversal a estas três abordagens em torno dos ENT, focando, concretamente, a relação entre os ENT e a empregabilidade dentro deste grupo específico, tema que tem sido muito pouco estudado até à data.

As barreiras do estudante trabalhador

Num estudo apresentado em 2010, Woodfield refere-se a uma “narrativa de desvantagem” em torno da literatura existente sobre a experiência educativa dos ENT. Isto reflete, de certa forma, um panorama menos positivo em torno daquilo que se conhece até hoje acerca das dificuldades financeiras, sociais e pessoais deste público específico das instituições de ensino superior. Se, por um lado, os ENT parecem ingressar nos cursos superiores pela procura de valorização pessoal, social e profissional, com vista à progressão ou procura de novas oportunidades de emprego (Santiago, Rosa, & Amaral, 2002; A. P. Soares, Guisande, & Almeida, 2007; D. Soares, Ferreira, & Almeida, 2010), por outro lado, estes estudantes parecem apresentar expectativas mais baixas relativamente às interações sociais, formação para o emprego, carreira e cidadania e envolvimento político (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Osborne, Marks, & Turner, 2004).

A par disto, alguns trabalhos têm evidenciado dificuldades acrescidas por parte destes estudantes, tendencialmente mais velhos, como a falta de autoconfiança, as dificuldades financeiras, maiores dificuldades de integração no ensino superior face aos estudantes regulares e dificuldades de gestão de tempo, concretamente, em conciliar a vida académica com responsabilidades profissionais ou familiares (Humphrey, 2006; Osborne et al., 2004; Quintas et al., 2014). Alguns estudos apontam ainda para

uma menor confiança, por parte dos ENT, em relação ao retorno do investimento feito em perspectivas de emprego (Brine & Waller, 2004; Egerton & Parry, 2001). As atitudes generalizadas de discriminação para com os graduados com mais idade parecem representar um dos fatores que estão na base desta falta de confiança por parte dos ENT (Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016; Egerton & Parry, 2001; Vitória, Rego, & Boas, 2016; Woodley & Wilson, 2002). Para além disso, alguns trabalhos empíricos têm evidenciado uma desvantagem real por parte de graduados mais velhos no momento de integração profissional após a conclusão da formação superior. Concretamente, parecem levar mais tempo a encontrar emprego a tempo inteiro, apresentado maiores probabilidades de exercerem funções profissionais abaixo dos seus níveis de qualificação (subemprego), de auferirem salários mais baixos ou de caírem em situação de desemprego (Blasko, Brennan, Little, & Shah, 2002; Egerton & Parry, 2001; Purcell, Wilton, & Elias, 2007; Woodley & Wilson, 2002). Estas diferenças parecem, no entanto, esbater-se progressivamente, chegando a alcançar o mesmo nível de resultados que os seus pares mais novos ao longo do tempo (Egerton & Parry, 2001).

As oportunidades do estudante trabalhador

Apesar das dificuldades acrescidas, e empiricamente demonstradas, alguns estudos apontam, porém, algumas características dos ENT que poderão traduzir-se em vantagens no percurso académico. Especificamente, os ENT parecem orientar-se por uma motivação mais intrínseca para a aprendizagem (Richardson, 2005; Swain & Hammond, 2011), demonstrar um maior conhecimento de si próprios e uma menor apetência para acederem ao ensino superior por motivos instrumentais (Reay, Ball, & David, 2002; Woodfield, 2010). Para além destas evidências, afigura-se também relevante considerar, nesta revisão, o impacto que as experiências de trabalho ocorridas durante a frequência do ensino superior parecem ter em termos de desenvolvimento pessoal, social e económico e profissional, e que poderão ajudar a enquadrar a forma como estes alunos, estudantes trabalhadores, experienciam a transição para o mercado de trabalho após a sua formação superior. De

facto, a literatura tem demonstrado a existência de benefícios associados às experiências de trabalho durante o ensino superior. No domínio pessoal, aponta-se o aumento da autoconfiança e autoeficácia, autoconhecimento e desenvolvimento da identidade (Billett & Ovens, 2007; Creed, Patton, & Prideaux, 2007; Curtis, 2007; Edwards, 2014; Swain & Hammond, 2011; Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011). No domínio social, económico e profissional, os estudos empíricos descrevem um aumento do sentido de competência e entendimento do mundo do trabalho, demonstração de atitudes positivas aos empregadores, como a determinação e persistência, protegendo, assim, de situações de desemprego futuro (Beavis, Curtis, & Curtis, 2005; Bennion, Scesa, & Williams, 2011; Blasko et al., 2002; Edwards, 2014; Jamieson, Sabates, Woodley, & Feinstein, 2009; Swain & Hammond, 2011; Wang, Kong, Shan, & Vong, 2010; Yorke, 2004). Benefícios concretos ao nível da carreira, como a mudança de emprego, promoções, aumento da satisfação laboral, aumento das oportunidades de emprego, aumento dos salários são, também, reportados em diversos estudos (Blasko et al., 2002; Jamieson et al., 2009; Smith & Green, 2005; Staff & Mortimer, 2007). No entanto, importa ter em conta que o impacto das experiências de trabalho parece variar em função de diversos aspetos, tais como o facto de a atividade estar, ou não, relacionada com a área de estudo, ou a capacidade para aprender e de aplicar essas aprendizagens (Allen & van der Velden, 2011; Blasko et al., 2002; Harvey, 2005; Knight & Yorke, 2003).

Por outro lado, os estudos em torno das competências de gestão de carreira atualmente existentes demonstram uma relação clara entre o desenvolvimento deste conjunto de competências e as experiências de trabalho e a idade, que não pode ser ignorada quando se procura compreender a preparação para o mercado de trabalho, num sentido holístico do termo. Esta relação positiva parece ter por base a capacidade de ativação e mobilização de competências relacionadas com o trabalho e o planeamento no momento de transição (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002), mas, também, níveis mais elevados de maturidade na carreira, capacidade de tomada de decisões face

à carreira e autoeficácia (Creed et al., 2007; Edwards, 2014; Van Dinther et al., 2011). A autoeficácia, por sua vez, assume uma presença importante nos atuais modelos de empregabilidade (Pool & Sewell, 2007; Yorke & Knight, 2004), na medida em que esta parece desempenhar uma ligação crucial entre os conhecimentos, as competências, os atributos pessoais e a empregabilidade (Jackson, 2014; Lent, Hackett, & Brown, 1999; Pool & Qualter, 2013; Turner, 2014). Pool e Sewell (2007), por exemplo, referem que aquilo que os estudantes fazem e experienciam durante a sua formação superior tem um impacto na sua autoestima, sendo que a empregabilidade tem por base o desenvolvimento de uma autoestima positiva. Por essa razão, as perceções de competência desenvolvidas ao longo da formação superior assumem marcada importância para a compreensão da futura empregabilidade dos estudantes.

O presente estudo

De um modo geral, a literatura em torno dos ENT parece reunir um conjunto de vantagens e desvantagens em torno dos percursos menos tradicionais no ensino superior, não sendo, no entanto, claros os fatores que poderão contribuir para que estas características se manifestem em oportunidades em detrimento de barreiras, no domínio da empregabilidade desta população estudantil. Pretende-se, assim, com este estudo, contribuir para a compreensão dos fatores preditores da perceção de preparação para o mercado de trabalho. Assumindo que as perceções de competência e eficácia representam importantes preditores do desempenho futuro (Alvarez, López Miguens, & Caballero, 2017; Caricati, Chiesa, Guglielmi, & Mariani, 2016; Qenani, MacDougall, & Sexton, 2014), importa perceber como se percecionam os estudantes trabalhadores, em termos de capacitação global, face aos seus colegas, não trabalhadores, num momento em que se perspetiva a transição para o mercado de trabalho após a formação superior. Neste sentido, este estudo¹ procura analisar as perceções dos ENT e dos

¹ Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SRFH/BPD/92331/2013)

estudantes tradicionais (ET), explorando fatores individuais e de percurso de formação que contribuem para a percepção de preparação para a transição para o mercado de trabalho. Considerando que não apenas as competências desenvolvidas determinam os percursos profissionais, mas também as competências que permitem ativar e mobilizar essas mesmas competências face às exigências contextuais, este estudo irá também integrar as percepções de adaptabilidade na carreira e de empregabilidade percebida.

Metodologia

Participantes

Como referido na introdução, o grupo de ENT será, neste estudo, definido pelo critério formal de estarem inscritos na universidade como estudantes trabalhadores, ou não (estudantes ditos tradicionais). Este estatuto enquadra-se legalmente e é transversal a estudantes de qualquer nível de ensino, desde que a formação tenha duração igual ou superior a seis meses (artigo 89º do Código de trabalho). Este foi, por isso, o critério estabelecido para a formação dos dois grupos que abaixo se descrevem (Tabela 1) em termos de perfil sociodemográfico. É possível observar que os ENT participantes deste estudo apresentam uma média de idades substancialmente superior aos seus pares, ET. Relativamente à distribuição por género, o padrão apresenta-se mais homogéneo entre os dois grupos analisados. A maioria dos ENT são provenientes da área da Economia, enquanto o grupo de ET participantes neste estudo é maioritariamente proveniente da área das Engenharias. Relativamente à situação sociofamiliar, verifica-se que cerca de metade dos ENT vive com os seus pais, enquanto que no grupo de ET esta situação ocorre em 80% dos participantes. Vinte por cento dos ENT reportam, ainda, ter dependentes a seu cargo, situação que é descrita em apenas 6% dos ET.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico dos participantes

		ET (n=302)	ENT (n=81)
Variáveis		Média (DP)	Média (DP)
Idade		22.48 (2.78)	31.03 (9.10)
		n (%)	n (%)
Género	Feminino	177 (59%)	55 (68%)
	Masculino	123 (41%)	26 (32%)
Área de estudo	Economia	47 (16%)	45 (62%)
	Ciências Sociais	95 (32%)	14 (19%)
	Direito	7 (2%)	8 (11%)
	Engenharia	151 (50%)	6 (8%)
Com quem vive	Sozinho/a	18 (6%)	6 (7%)
	Com um/a companheiro/a	12 (4%)	26 (33%)
	Com os pais	243 (80%)	42 (53%)
	Outro	26 (9%)	6 (7%)
Dependentes a cargo	Sim	18 (6%)	17 (21%)
	Não	276 (94%)	63 (79%)

Instrumentos

Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação

Foi desenvolvido um questionário para efetuar a caracterização sociodemográfica e do percurso de formação dos participantes. Para este trabalho em concreto, foram desenvolvidos itens relativos à autoavaliação de competências, apresentados do seguinte modo: “Como avalia, de modo global, a qualidade da formação obtida na universidade relativamente à sua capacitação em cada uma das seguintes áreas de conhecimentos/competência”. Estes itens encontram-se formulados numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa “muito baixo”/ “muito fraca” e 5

significa “muito elevado”/”muito boa”, respetivamente. As competências surgem organizadas em quatro grupos: (i) competências teóricas – focam-se nos conteúdos teóricos aprendidos ao longo do curso; (ii) competências práticas – dizem respeito à preparação técnica para exercer a profissão; (iii) competências transversais – conjunto de competências transferíveis para variadas atividades profissionais. Para este grupo, utilizou-se a classificação apresentada por García-Aracil e van der Velden (2008) e que integra, especificamente: competências de comunicação – saber utilizar ferramentas e recursos, como analisar problemas, utilizar tecnologias de informação, falar línguas estrangeiras; competências interpessoais – saber como trabalhar e interagir com os outros, liderar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, motivar os outros, etc.; competências participativas – integram a capacidade de iniciativa, autonomia, automotivação, tomada de decisão, identificação de oportunidades, inovação, aprendizagem ao longo da vida, etc.; competências de organização – saber organizar-se face às tarefas, planear, recolher e processar informação, ter atenção ao detalhe, etc.; competências socio-emocionais – saber gerir emoções, como tolerar o stress, ter autoconfiança, autocontrolo, etc. competências genéricas – refere-se ao conhecimento geral, sentido de cidadania, consciência ética, etc.. O último grupo de competências representa as (iv) competências de empregabilidade – relacionadas com as estratégias de procura de emprego, adaptabilidade e capacidade de tomada de decisões de carreira. O conjunto dos itens relativos à perceção de competências apresenta um valor de consistência interna de .81. Foi, ainda, conduzida uma análise de componentes principais, obtendo-se um fator único com 45.5% da variância explicada.

Além destes, foi apresentado um item que procurou avaliar a perceção global de preparação para o mercado de trabalho, formulado numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 significa “muito baixo”/ ”muito fraca” e 5 significa “muito elevado”/”muito boa”, respetivamente: “De um modo geral, quão bem se sente preparado, com a formação que teve, para a transição para o mercado de trabalho?”

Empregabilidade percebida

A escala, adaptada (Monteiro, García-Aracil, & Almeida, submetido) da versão original desenvolvida por Rothwell, Herbert e Rothwell (2008), avalia as percepções de empregabilidade, conjugando uma dimensão interna e externa ao sujeito, e abarca quatro dimensões: (i) a minha universidade – avalia o impacto da reputação da universidade frequentada na percepção de empregabilidade – e é composta por 4 itens (ex.: O prestígio desta universidade constitui uma mais-valia no momento de procurar emprego); (ii) a minha área de estudo – avalia o impacto da área vocacional na percepção de empregabilidade – e é constituída por 2 itens (ex.: A área de formação que eu escolhi é altamente conceituada socialmente); (iii) mercado de trabalho – avalia os fatores externos, como o estado geral do mercado de trabalho – e é representada através de 4 itens (ex.: Presentemente, existe uma elevada procura geral de graduados); (iv) percepções de autoeficácia – avalia os fatores internos que incluem as percepções dos alunos acerca dos seus atributos, crenças, habilidades e envolvimento com as tarefas académicas – e é composta por 3 itens (ex.: As competências e capacidades que eu possuo correspondem àquilo que os empregadores procuram). Os valores de consistência interna das subescalas e escala total, são, respetivamente, de .76, .77, .82, .72 e .80 para a escala total (valores adequados, mais ainda atendendo ao número reduzido de itens por dimensão). As análises fatoriais confirmatórias apontaram para um modelo de 4 fatores, com índices de ajuste considerados aceitáveis (CFI= .952; RMSEA= .059; SRMR=.047).

Adaptabilidade na carreira

A escala foi adaptada (Monteiro & Almeida, 2015) da versão original desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012), que avalia a adaptabilidade na carreira em 4 dimensões: (i) preocupação – que permite aos indivíduos estarem conscientes e planearem o seu futuro vocacional – é composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de planear as coisas importantes antes de começar); (ii) controlo - diz respeito à autodisciplina que permite aos indivíduos tornarem-se responsáveis pelo ajustamento do self e do

ambiente, de modo a serem capazes de lidarem com o que vem a seguir – composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio(a)); (iii) curiosidade - relacionada com a tendência para explorar diferentes dimensões do self e cenários alternativos - composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de explorar alternativas antes de fazer uma escolha); (iv) confiança – reflete a autoeficácia na gestão de decisões de carreira – composta por 6 itens (ex.: Considero que sou capaz de resolver problemas). No presente estudo, os valores de consistência interna foram: preocupação = .81; controlo = .82; curiosidade = .85; confiança = .87. As análises fatoriais confirmatórias apontaram para um modelo de segunda ordem composto por 4 fatores, com índices de ajuste considerados adequados (GFI= .89; CFI= .92; RMSEA= .06)

Procedimentos

Os instrumentos foram aplicados em contexto de sala de aula, após a explicação dos objetivos gerais do projeto de investigação aos participantes. A decisão de participação foi voluntária, tendo os participantes assinado um formulário de consentimento informado, do qual constavam os objetivos do projeto, assim como a garantia de confidencialidade das informações recolhidas. Posteriormente, os dados foram analisados no software de análise estatística IBM SPSS (versão 23.0).

Resultados

A Tabela 2 permite caracterizar e contrastar os dois grupos em função das variáveis de percurso académico e das variáveis psicológicas relevantes para se perceber as perceções de preparação dos estudantes para a transição para o mercado de trabalho. Numa avaliação geral, verifica-se que os ENT superam os seus colegas em todas as competências avaliadas e nas quatro dimensões da adaptabilidade na carreira. Contudo, ao nível das perceções de empregabilidade, o padrão parece inverter-se nas dimensões relativas à área de estudo e ao mercado de trabalho, mais positivas para os ET, enquanto que ao nível das perceções de autoeficácia os dois grupos apresentam perceções

semelhantes. Analisando o item relativo à preparação para a transição para o mercado de trabalho, verificam-se percepções mais positivas no grupo dos ENT, o que se coaduna com a tendência geral dos resultados obtidos.

Tabela 2- Médias e Desvios-padrão das variáveis de percurso educativo e variáveis psicológicas

Variáveis		ENT (n=81)	ET (n=302)
		Média (DP)	Média (DP)
Variáveis de percurso académico			
	Teóricas	4.07 (.61)	3.76 (.67)
	Práticas	3.46 (.91)	3.03 (.95)
	Comunicação	3.88 (.77)	3.66 (.68)
	Metodológicas	3.88 (.75)	3.56 (.78)
	Interpessoais	3.94 (.68)	3.82 (.79)
	Participativas	3.91 (.71)	3.64 (.73)
	Organização	3.98 (.77)	3.80 (.75)
Perceções de competências	Socioemocionais	3.72 (.91)	3.51 (.90)
	Genéricas	3.87 (.80)	3.65 (.78)
Variáveis psicológicas			
Empregabilidade Percebida	Empregabilidade	3.49 (.85)	3.13 (.92)
	A minha universidade	3.70 (.58)	3.83 (.59)
	A minha área de estudo	3.29 (.81)	3.40 (.86)
	O mercado de trabalho	2.83 (.75)	3.08 (.81)
Adaptabilidade na Carreira	Autoeficácia	3.50 (.66)	3.50 (.60)
	Preocupação	4.04 (.49)	3.92 (.57)
	Controlo	4.23 (.55)	4.19 (.51)
	Curiosidade	4.05 (.55)	3.98 (.67)
Preparação para a transição	Confiança	4.33 (.50)	4.15 (.53)
		3.59 (.68)	3.06 (.82)

A Tabela 3 apresenta os resultados de uma análise de regressão hierárquica com as variáveis preditoras da percepção de preparação para a transição, para o grupo de ENT e para o grupo de ET. As variáveis pessoais e de área de formação, que integram o modelo 1, explicam cerca de 11% da variância no caso dos ENT, sendo este valor incrementado para cerca de 35% no modelo 2, que integra as restantes variáveis ($F_{\text{mudança}} = 2.29, p = .012$). No caso dos ET, o modelo 1 explica 6% da variância, com um valor incrementado para 35% da variância no modelo 2 ($F_{\text{mudança}} = 7.421, p = .000$). Diferentes fatores parecem prever as percepções de preparação para o mercado de trabalho para ENT e ET. No caso dos ENT, no modelo 1, constata-se que a idade apresenta um contributo significativo para a preparação para a transição. Contudo, esta variável parece perder significância ao integrarem-se as restantes variáveis, no modelo 2, passando a destacar-se o peso significativo da dimensão da preocupação da adaptabilidade na carreira. Relativamente aos ET, ser da área da Economia e ter mais idade, constituem as variáveis significativas do modelo 1. No modelo 2, a par destas variáveis, surge também as percepções de competências práticas, de empregabilidade, as percepções do mercado de trabalho e de autoeficácia como variáveis com peso significativo na explicação da percepção de preparação para o mercado de trabalho.

Tabela 3 – Perceções dos ENT e ET sobre a preparação para o mercado de trabalho

Modelo	Variáveis predictoras	ENT			ET		
		Preparação para o MT			Preparação para o MT		
		B	B padronizado	Sig.	B	B padronizado	Sig.
	Sexo [grupo REF: Feminino]						
Modelo 1	Sexo: Masculino	.177	.124	.278	.139	.085	.237
	Área de estudo [grupo REF: Engenharia]						
	Área de Curso: Direito	.279	.121	.361	.402	.073	.234
	Área de Curso: Ciências Sociais	.123	.063	.656	-.102	-.059	.435
	Área de Curso: Economia	.399	.289	.058	.384	.169	.011**
	Idade	.025	.347	.003*	.047	.151	.014**
	Sexo [Grupo REF: Feminino]						
Modelo 2	Sexo: Masculino	.343	.240	.062	-.065	-.040	.536
	Área de estudo [Ref: Engenharia]						
	Área de Curso: Direito	.200	.087	.529	.284	.052	.331
	Área de Curso: Ciências Sociais	-.224	-.114	.482	-.047	-.027	.719
	Área de Curso: Economia	.014	.010	.951	.316	.139	.020*
	Idade	.011	.144	.278	.037	.120	.022*
	Competências teóricas	.091	.079	.556	.079	.065	.228
	Competências práticas	.136	.172	.208	.231	.263	.000**
	Competências de comunicação	.022	.025	.868	.111	.094	.150
	Competências metodológicas	.128	.141	.386	.009	.008	.898
	Competências interpessoais	-.197	-.193	.315	-.043	-.042	.546
	Competências participativas	.150	.151	.350	.054	.047	.534
	Competências de organização	-.059	-.067	.673	-.017	-.015	.821
	Competências socioemocionais	-.187	-.234	.159	.064	.069	.279
	Competências genéricas	.149	.173	.225	.006	.005	.932
	Competências de empregabilidade	.202	.247	.094	.123	.134	.044*
	A minha universidade	.250	.217	.146	.041	.029	.622
	A minha área de estudo	-.159	-.186	.202	-.116	-.123	.084
	O mercado de trabalho	.073	.080	.564	.155	.157	.026*
	Autoeficácia	-.234	-.227	.143	.276	.211	.001**
	Preocupação	.488	.348	.027*	.034	.024	.727
	Controlo	.086	.070	.699	-.031	-.020	.779
	Curiosidade	-.313	-.240	.249	-.013	-.011	.851
	Confiança	.289	.216	.251	.026	.017	.820

Discussão

Este estudo teve como objetivo descrever as percepções de competência, empregabilidade e adaptabilidade na carreira, explorando os fatores que contribuem para as percepções de preparação para o mercado de trabalho entre ET e ENT. Este trabalho justificou-se, em primeiro lugar, pela escassez de estudos atualmente existentes no contexto português relativamente a este grupo específico de ENT. Torna-se relevante o desenvolvimento de trabalhos empíricos nesta área, com vista à compreensão das características e dificuldades sentidas por parte dos ENT, bem como a identificação de fatores facilitadores de uma (re)integração profissional bem-sucedida junto dos indivíduos que escapam ao perfil tradicional do corpo discente do ensino superior em Portugal.

No que respeita aos resultados obtidos, verifica-se que os ENT participantes neste estudo se diferenciam, pela positiva, dos seus colegas ET na grande maioria das variáveis analisadas, o que se reflete num nível de percepção global de preparação para a transição para o mercado de trabalho superior. Isto poderá refletir um maior envolvimento e motivação face ao estudo, como alguns autores apontam como sendo característico destes alunos (Swain & Hammond, 2011), e apetência para avaliar de forma mais positiva os contributos da formação superior para o desenvolvimento de competências. Para além disso, uma compreensão mais profunda do mundo do trabalho (Beavis et al. 2005), decorrente das suas experiências, poderá permitir extrair mais benefícios das competências desenvolvidas por parte dos ENT, refletindo-se estas percepções na avaliação destas competências. Relativamente aos recursos de adaptabilidade na carreira, os dados obtidos refletem, no geral, aquilo que seria expectável a partir da literatura atual, que aponta para a relação entre as experiências de trabalho e a maturidade na carreira, capacidade de tomada de decisão e autoeficácia (Creed & Patton, 2003; Creed et al., 2007). Os ENT parecem, ainda, distinguir-se dos seus colegas nas percepções de empregabilidade, apresentando percepções menos positivas ao nível dos fatores externos relacionados com a empregabilidade,

nomeadamente o estado geral do mercado de trabalho, o que provavelmente reflete uma maior consciência dos entraves sentidos no mundo do trabalho, resultante da experiência acumulada, contrariamente aos ET. É plausível, também, a hipótese de que os indivíduos que procuram formação superior sejam aqueles que menor integração e/ou satisfação encontram no mundo do trabalho, e que essa seja precisamente a razão do ingresso “tardio” no ensino superior, e, por esse motivo, apresentam perceções menos positivas acerca da situação atual do mundo profissional. Apesar disto, é curioso verificar-se que, mesmo percecionando maiores obstáculos resultantes de um contexto laboral menos positivo, os ENT reportam maior preparação para o mercado de trabalho.

Diferentes fatores parecem contribuir para as perceções de preparação para o mercado de trabalho de ET e ENT. A idade e a área de formação parecem ter um contributo mais significativo para os ET, enquanto que, no caso dos ENT, o peso destes fatores parece diluir-se quando se integram as restantes variáveis do percurso de formação, sendo a dimensão da preocupação que parece destacar-se com contributo mais significativo para a forma como os ENT se percecionam face à transição. Esta dimensão da adaptabilidade na carreira reflete a capacidade de orientação para as oportunidades e de planeamento de tarefas relacionadas com a carreira, mudanças e desafios (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017). Integrandos estes resultados com as evidências prévias de que o ingresso no ensino superior por parte dos ENT reflete uma decisão refletida e planeada (Reay et al., 2002; Woodfield, 2010) (mais do que um percurso “natural”, como acontece tipicamente no caso dos ET), é possível que os ENT se percecionem mais bem preparados, na medida em que tendem a apresentar níveis mais elevados de consciência da relação entre as escolhas e oportunidades e os possíveis resultados. Por outro lado, os ET parecem depender de outros fatores para se sentirem preparados para o mundo profissional, nomeadamente, das competências práticas e das competências de empregabilidade, assim como das suas perceções acerca do mercado de trabalho e da sua autoeficácia face à procura de emprego. Assim, aquilo que parece ser mais relevante na perceção de preparação para

o mercado de trabalho dos ENT centra-se sobretudo na capacidade de planear a carreira, numa perspectiva menos focada nas competências técnicas e transversais que são desenvolvidas ao longo da formação superior.

Considerações finais

Procurando dar resposta à questão inicialmente formulada, ser estudante trabalhador neste contexto parece representar mais uma oportunidade do que uma barreira, na medida em que os ENT desta amostra demonstram uma visão mais otimista da sua preparação para o mercado de trabalho. Destacam-se, contudo, algumas reflexões finais derivantes deste trabalho e do seu enquadramento face à literatura atual focada nos ENT. Grande parte da investigação em torno dos ENT atualmente existente assume um critério de definição do conceito e/ou seleção dos participantes baseado na idade dos participantes, como é, por exemplo, o caso dos estudantes que ingressam no ensino superior pela via “maiores de 23 anos” ou, na literatura internacional, os “mature students”. Mesmo quando este critério não é explícito, a natureza das amostras de participantes considerados “ENT” acaba, frequentemente, por refletir uma tendência para idades mais avançadas. Face a isto, é necessário, por um lado, ter em consideração que existem atualmente alguns indicadores de que diferentes faixas etárias, dentro dos ENT, podem refletir diferentes resultados (Woodfield 2010). Por exemplo, o estudo de Purcell e colegas (2007) sugere que, até aos 30 anos, os estudantes “maduros” apresentam experiências semelhantes às dos seus pares mais novos. Blasko e colegas (2002) chegam, inclusivamente, a referir que os estudantes que ingressam no ensino superior na faixa etária entre os 21 e os 24 anos experienciam algumas vantagens no mercado de trabalho, face ao grupo etário inferior, tais como, exercer atividade profissional num nível adequado à graduação e maior satisfação laboral. Por outro lado, alguns autores chamam, inclusivamente, a atenção para o facto de a variável “idade” ser difícil de desenredar de outras variáveis, particularmente à medida que se avança na idade (Froehlich et al. 2015). Quanto mais idade os indivíduos apresentam, maior será a experiência acumulada e, por conseguinte, mais

heterogéneos se tornam, razão pela qual se apela à necessidade de cautela na interpretação de dados (Staudinger & Bowen, 2011). Esta reflexão poderá, assim, ajudar a enquadrar os dados obtidos neste estudo, cuja faixa etária dos ENT, aqui selecionados pelo critério de serem estudantes trabalhadores, se situa em torno dos 31 anos. Isto significa que, num grupo com uma faixa etária superior ou selecionado pelo critério de “maiores de 23 anos” no momento de ingresso no ensino superior, diferentes resultados poderiam ser obtidos.

O conceito de ENT, bastante abrangente, remete, assim, para a necessidade de uma definição clara dos critérios de seleção das amostras. Para além disso, importa ressaltar que a atribuição do estatuto de estudante trabalhador pressupõe um aproveitamento escolar positivo (artigo 89º do código de trabalho) e este requisito poderá aqui estar também a selecionar, indiretamente, a amostra deste estudo. Ressalva-se, contudo, a necessidade e importância da adoção de diferentes perspetivas nos estudos desenvolvidos em torno dos ENT. Desta forma, tornar-se-á possível uma visão mais abrangente, mas também mais discriminada, da(s) realidade(s) dos ENT atualmente existentes no ensino superior português, que não representam necessariamente um grupo homogéneo.

Por último, os dados obtidos neste estudo suscitam a necessidade de reflexão acerca de medidas interventivas dirigidas às necessidades específicas dos ENT, neste caso, estudantes trabalhadores, nomeadamente ao nível da gestão e integração de competências adquiridas ao longo da experiência profissional e da formação superior, no sentido de potenciar oportunidades de melhoria efetiva da qualidade de (re)inserção profissional. A literatura em torno da empregabilidade dos graduados tem, aliás, valorizado esta componente metacognitiva e de reflexão final acerca da importância da valorização das experiências profissionais anteriores (Pool & Sewell, 2007; Turner, 2014; Yorke, 2004). No caso dos estudantes trabalhadores, esta abordagem poderá tornar-se ainda mais relevante.

Referências

- Allen, J., & van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society: General Results of the REFLEX Project*. (J. Allen & R. van der Velden, Eds.). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Almeida, A. C. P. F. de, Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplace Em Revista*, 2(1), 97. <http://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Alvarez, P., López Miguens, M. J., & Caballero, G. (2017). Perceived employability in university students: developing an integrated model. *Career Development International*, 22(3), 280–299. <http://doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0135>
- Beavis, A., Curtis, D., & Curtis, N. (2005). What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work. Sydney: The Smith Family.
- Bennion, A., Scesa, A., & Williams, R. (2011). The benefits of part-time undergraduate study and UK Higher Education policy: A literature review. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 145–163. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00482.x>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75–90. <http://doi.org/10.1080/13639080701314613>
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., & Shah, T. (2002). *Access to what: Analysis of factors determining graduate employability*. London:[HEFCE].
- Brine, J., & Waller, R. (2004). Working-class women on an Access course: Risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education*, 16(1), 97–113. <http://doi.org/10.1080/0954025032000170363>

- Caricati, L., Chiesa, R., Guglielmi, D., & Mariani, M. G. (2016). Real and perceived employability: a comparison among Italian graduates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(4), 490–502. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1182668>
- Costa, A., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não tradicionais de Engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63–74.
- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21–33. <http://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30(3), 377–392. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education + Training*, 49(5), 380–390. <http://doi.org/10.1108/00400910710762940>
- Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228–241. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015>
- Egerton, M., & Parry, G. (2001). Lifelong debt: Rates of return to mature study. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 4–27. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00171>
- Garcia-Aracil, A., & van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219–239. <http://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>

- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13–28. <http://doi.org/10.1002/ir.160>
- Humphrey, R. (2006). Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220–242. <http://doi.org/10.1080/13639080.2012.718750>
- Jamieson, A., Sabates, R., Woodley, A., & Feinstein, L. (2009). The benefits of higher education study for part-time students. *Studies in Higher Education*, 34(3), 245–262. <http://doi.org/10.1080/03075070802597010>
- Kim, K. A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74–89. <http://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3–16. <http://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 297–311.
- Monteiro, S., & Almeida, L. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106–112. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Monteiro, S., García-Aracil, A., & Almeida, L. S. (submitted). Self-Perceived Employability Scale: Relation with biographical and contextual factors. *Paideia*.

- Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291–315. <http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000035541.40952.ab>
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the School-to-Work Transition: The Views of High School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202–216. <http://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1853>
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. *Australian Journal of Psychology*, 65(4), 214–223. <http://doi.org/10.1111/ajpy.12023>
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289. <http://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00338.x>
- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <http://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., ... Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior : O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33–56.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). “It’s taking me a long time but I’ll get there in the end”: Mature students on access courses and Higher Education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19. <http://doi.org/10.1080/0141192012010971>

- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7–27. <http://doi.org/10.1080/0141192052000310001>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102(October 2016), 151–173. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003>
- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior aberto a novos públicos*. Matosinhos: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Smith, E., & Green, A. (2005). How Workplace Experiences While at School Affect Career Pathways. A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. Adelaide.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Soares, D., Ferreira, J. A. G., & Almeida, L. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1), 203–214.
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169–1194. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1858630/>
- Staudinger, U. M., & Bowen, C. E. (2011). A systemic approach to aging in the work context. *Journal for Labour Market Research*, 44(4), 295–306.

<http://doi.org/10.1007/s12651-011-0086-2>

- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education: The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(5), 591–612. <http://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability , efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592–602. <http://doi.org/10.1080/13562517.2014.901951>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vitória, A., Rego, A., & Boas, M. V. (2016). Atitudes perante os Trabalhadores mais Velhos: A Perspetiva dos Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1–11. <http://doi.org/10.1590/0102-3772e322210>
- Wang, H., Kong, M., Shan, W., & Vong, S. K. (2010). The effects of doing part-time jobs on college student academic performance and social life in a Chinese society. *Journal of Education and Work*, 23(1), 79–94. <http://doi.org/10.1080/13639080903418402>
- Woodfield, R. (2010). Age and first destination employment from UK universities: Are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education*, 36(4), 409–425. <http://doi.org/10.1080/03075071003642431>
- Woodley, A., & Wilson, J. (2002). British higher education and its older clients. *Higher Education*, 44(3–4), 329–347. <http://doi.org/10.1023/A:1019857315244>
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is – what it is not*. Learning and Employability Series 1. York: Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P. (2004). *Embedding employability into the*

curriculum. Learning and Employability Series 1. York: Higher Education Academy.