



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Observatório de emprego de diplomados do ensino superior:  
implicações para a intervenção vocacional

Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda  
Junho de 2006







UNIVERSIDADE DO MINHO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional

Dissertação de mestrado em Psicologia  
Área de especialização em Psicologia Escolar

Orientadora: Doutora Maria do Céu Taveira

Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda

Junho de 2006

# Declaração

**Nome**

Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda

**Endereço electrónico:** cclobo@oniduo.pt **Telefone:** 914076807

**Número do Bilhete de Identidade:** 10928410

**Título dissertação**

Observatório de emprego de diplomados do ensino superior: implicações para a intervenção vocacional

**Orientadora**

Doutora Maria do Céu Taveira. **Ano de conclusão** 2006

**Designação do mestrado:**

Mestrado em Psicologia. Área de especialização em Psicologia Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES TRABALHOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 06 /06 /2006

Assinatura:

## Agradecimentos

Mais do que por simples convenção ou mera formalidade, quero expressar o profundo agradecimento a todas as pessoas que comigo partilharam significativamente o desenvolvimento deste curso de mestrado, sem as quais a sua concretização não teria sido possível.

À Doutora Maria do Céu Taveira, pelo grande exemplo de profissionalismo, por permitir-me construir esta caminhada, pelos plurais ensinamentos e muito evidente encorajamento; pela confiança que depositou na minha aprendizagem e pela forma tão amiga como sempre me motivou.

Ao Prof. Doutor Leandro de Almeida, pelos esclarecimentos, pelo estímulo que me deu para o estudo da temática deste trabalho e pela boa disposição com que sempre me abordou.

Ao Doutor Pedro Rosário, pela aprendizagem proporcionada e por ter catalisado o meu investimento nesta área da Psicologia Escolar.

À Dra. Maria Clara Tavares pela disponibilidade, apoio técnico e interesse na fase terminal deste projecto.

À Dra. Maria Teresa Mendes, minha companheira neste percurso, pelo exemplo de determinação.

Aos recém licenciados em Psicologia na Universidade do Minho que tive oportunidade de auscultar, que muito me incentivaram a reflectir.

À Dra. Natércia Morais pelas informações disponibilizadas.

À Arq. Luísa Valente, pela forma como me motivou na fase final deste percurso.

À Susana Miranda, pela cumplicidade, afecto, empenho e pelo apoio interessado.

À Sra. Dona Maria da Luz e ao Sr. António Miranda pela forma gentil como acompanharam esta caminhada.

À minha irmã, Teresinha, pelo exemplo de altruísmo, pela motivação e determinação permanentemente transmitidas e pela aceitação das ausências.

Aos meus pais, muito amigos, pelos valores que me ensinam a respeitar e seguir, pelos permanentes conselhos, pelos inúmeros momentos de encorajamento, pelo incondicional apoio e pelo muito carinho que colocam no evoluir dos meus desafios.

Ao meu marido, António José, pela evidente satisfação com que presenciou as pequenas vitórias deste percurso, pelo apoio sempre muito interessado, pelos estímulos permanentes, pelo muito eficaz discernimento.

A todos o meu sincero e reconhecido agradecimento.

## Resumo

O presente estudo tem como objectivo principal o Observatório de Emprego dos diplomados do ensino superior, com vista a uma melhor compreensão do processo de transição dos estudantes do ensino superior para o mercado de trabalho. Pretende dar-se a conhecer e discutir os dados do Observatório de Emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho nos anos de 2003 e 2004 (N= 152,  $M_{idade}=25,2$ ,  $DP_{idade}=0,88$ ; 135 (89%) raparigas) recolhidos através de uma grelha de entrevista telefónica semi-estruturada, elaborada para o efeito, com um total de 43 questões para avaliação de aspectos relativos: (i) ao grau de empregabilidade; (ii) às estratégias utilizadas e dificuldades na procura do primeiro emprego; (iii) aos factores de inserção profissional percebidos e (iv) às necessidades de apoio institucional aquando da sua transição para o mercado de trabalho. Realizou-se análise descritiva dos resultados, bem como a análise de variância das respostas. Destaca-se que 91% dos diplomados inquiridos estão colocados no mercado de trabalho; 19% optaram por prosseguir estudos após a licenciatura e 3% encontra-se à procura do primeiro emprego; 83% estão a trabalhar em mais do que um emprego, estando 13% a trabalhar em três ou mais empregos; 85% exercem papel de Psicólogo no emprego principal, 78% estão como trabalhadores independentes no emprego principal e 43% registam uma satisfação profissional muito elevada ou elevada. Dos inquiridos, 92% revelam que o primeiro emprego ocorreu após a conclusão do curso e em 52% destes casos num período de seis meses. A totalidade dos inquiridos revela ter tido dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego. 79% consideram que a licenciatura os preparou bastante para o seu desempenho profissional; os complementos de formação da licenciatura são opção de 92%, estes contributos são considerados por 76% como bastante ou muito válidos para a inserção e desempenhos profissionais. Destaca-se que: a variância no nível de realização profissional não está relacionada com a função desempenhada no emprego principal; a situação actual de emprego não varia em função da classificação final do curso, da realização de acções de formação complementares, ou das experiências de trabalho e de voluntariado realizadas ao longo do curso; a existência de diferenças entre os grupos de 2003 e 2004 em função dos níveis de realização profissional ( $p=0,000$ ) e diferenças na prossecução de estudos pós-graduados ( $p=0,001$ ), bem como no vencimento médio mensal ( $p=0,017$ ) em função das classificações finais na licenciatura e o facto do nível de realização profissional aumentar com o número de empregos ( $p=0,001$ ). Os resultados obtidos com este Observatório de Emprego abrem caminhos para a sua rentabilização na investigação e intervenção a propósito da transição de percursos do Ensino Superior para o Mercado do Trabalho.

## Abstract

This study has as a main goal: the Employment Observatory of Higher Education graduates. Its purpose is to improve the comprehension of the whole process of transition that students go through, from a Higher Education to the work market. It is intended to provide and discuss the data for the employment observatory of Psychology graduate students of Minho University in the years 2003 and 2004 (N= 152, Mage= 25,2, DP<sub>age</sub>=0,88; 135 (89%) women). These numbers were gathered through a grid of a semi-structured telephone interview, specially elaborated for this end, with a total number of 43 questions for the evaluation of relative aspects: (i) the degree of employment; (ii) the strategies that were used and the difficulties on the search for the first job; (iii) the perceived factors of professional insertion and (iv) the need for institutional support during their transition to the work market. It was performed a descriptive analysis of the results, as well as the analysis for the variance of the answers to. It is highlighted that 91% of the enquired graduates are placed in the work market; 19% chose to continue studying after graduation and 3% are looking for the first job; 83% are working in more than one job, while 13% are working in three jobs or more; 85% practice psychology in the main job, 78% are working as independent workers in the main job and 43% show a high or a very high professional satisfaction. Of all the enquired, 92% reveal that the first job occurred after the conclusion of the college degree and for 52% of these cases it occurred in a period of six months. The total number of the enquired reveals that they had some difficulties on the search and obtainment of the first job. 79% think that graduation prepared them enough for their professional performance; the complements of graduation (Continuing Education) are an option for 92%, these contributes are considered by 76% as enough or extremely valid for the insertion and professional performance. It is highlighted that: the variance in the professional achievement level is not related with the performed function in the main job; the actual situation of employment does not vary in accordance with the final grades of the academic course, on the Continuing Education, nor on the work and voluntariate experiences achieved through the entire academic course; the existence of differences between the groups of 2003 and 2004 according to the levels of professional achievement ( $p=0,000$ ) and the differences in the prosecution of the post-graduate studies ( $p=0,001$ ) and on the average monthly payment ( $p=0,017$ ) in accordance to the final grades of the academic course and the fact that the professional achievement increases with the number of jobs ( $p=0,001$ ). The obtained results, through this Employment Observatory, open passages for its profit in the investigation and intervention concerning the transition of passages from the Higher Education to the Work Market.

# Índice

<b>Declaração</b> .....	<b>ii</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Índice</b> .....	<b>vi</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>viii</b>
<b>Lista de Figuras</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho</b> .....	<b>7</b>
1. <i>Introdução</i> .....	7
2. <i>A experiência e o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho: factores cognitivo-motivacionais e do contexto</i> .....	8
3. <i>A pertinência da investigação do processo de inserção profissional dos diplomados do Ensino Superior</i> .....	16
4. <i>A Intervenção Vocacional na transição para o mercado de trabalho: marcos da sua evolução</i> .....	20
4.1. O modelo profissional.....	21
4.2. O modelo de carreira.....	26
4.3. O modelo educativo e contextualista .....	28
4.4. Abordagens da intervenção vocacional em contexto universitário .....	34
5. <i>Conclusão</i> .....	45
<b>CAPÍTULO 2. Observatório de emprego: estudo com diplomados do ensino superior</b> .....	<b>49</b>
1. <i>Introdução</i> .....	49
2. <i>Metodologia</i> .....	51
2.1. Objectivos .....	51
2.2. Participantes .....	51
2.3. Variáveis e Instrumentos .....	53
2.4. Procedimentos.....	54
2.5. Análises .....	55

<b>3. Resultados</b> .....	<b>57</b>
3.1. Situação actual de emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004).....	57
3.2. O primeiro emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004) .....	59
3.3. Factores de Inserção profissional dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004).....	62
3.4. Características dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004) em função da idade, área de pré-especialização e estatuto de estudante ...	64
3.5. Diferenças no Observatório de Emprego, em função do ano de conclusão do curso	65
3.6. Diferenças no Observatório de Emprego em função da classificação final do curso .	69
3.7. Diferenças no Observatório de Emprego em função dos locais de emprego.....	71
3.8. Diferenças no Observatório de Emprego em função do estado da situação profissional actual .....	71
3.9. Diferenças no Observatório de Emprego em função do número de empregos declarados .....	72
3.10. Diferenças no Observatório de Emprego em função da existência de pelo menos dois empregos com funções profissionais distintas .....	72
3.11. Diferenças no Observatório de Emprego em função do nível de realização profissional.....	73
<b>4. Discussão dos Resultados</b> .....	<b>75</b>
(i)Grau de empregabilidade dos recém diplomados em Psicologia na Universidade do Minho .....	76
(ii)Estratégias seguidas na procura do 1º emprego e dificuldades encontradas .....	83
(iii)Factores que contribuíram para a sua inserção profissional .....	86
(iv)Tipo de relação entre a formação adquirida e a situação actual de emprego .....	89
(v)Opinião dos licenciados sobre o tipo de apoios que gostariam de ter recebido na transição Universidade – Mercado de Trabalho.....	89
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>92</b>
<i>Limites da investigação e implicações para a prática</i> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>Anexo A</b> .....	<b>117</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela I.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo o ano de conclusão do curso, a idade e o sexo .....	<b>51</b>
<b>Tabela II.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo o estatuto de estudante, a classificação final no curso e o concelho de residência.....	<b>53</b>
<b>Tabela III.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo a situação actual de emprego (N=152) .....	<b>58</b>
<b>Tabela IV.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo o primeiro emprego (N=148) .....	<b>61</b>
<b>Tabela V.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo dificuldades e necessidades de apoio ao primeiro emprego (N=148).....	<b>62</b>
<b>Tabela VI.</b>	Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo os factores de inserção profissional .....	<b>63</b>
<b>Tabela VII.</b>	Diferenças na classificação final no curso, em função do ano de conclusão do curso .....	<b>65</b>
<b>Tabela VIII.</b>	Diferenças no nível de realização profissional, em função do ano de conclusão do curso .....	<b>65</b>
<b>Tabela IX.</b>	Diferenças na situação actual de emprego, em função do ano de conclusão do curso .....	<b>66</b>
<b>Tabela X.</b>	Diferenças nas estratégias informais de procura de emprego, em função do ano de conclusão do curso.....	<b>67</b>
<b>Tabela XI.</b>	Diferenças nas dificuldades sentidas, em função do ano de conclusão do curso.....	<b>67</b>
<b>Tabela XII.</b>	Diferenças nos apoios recebidos em função do ano de conclusão do curso .....	<b>68</b>
<b>Tabela XIII.</b>	Diferenças na realização de formação complementar em função do ano de conclusão do curso.....	<b>68</b>
<b>Tabela XIV.</b>	Diferenças nas experiências prévias de trabalho e voluntariado em função do ano de conclusão do curso.....	<b>69</b>
<b>Tabela XV.</b>	Diferenças na prossecução de estudos pós-graduados em função da classificação final no curso.....	<b>69</b>
<b>Tabela XVI.</b>	Diferenças no vencimento médio mensal em função da classificação final no curso .....	<b>70</b>
<b>Tabela XVII.</b>	Diferenças nas dificuldades sentidas ao nível de remuneração insuficiente em função da classificação final no curso .....	<b>70</b>

<b>Tabela XVIII.</b>	Diferenças na frequência de formação pós-graduada em função da classificação final no curso .....	<b>71</b>
<b>Tabela XIX.</b>	Diferenças na necessidade sentida de maior orientação técnica na procura do primeiro emprego em função do estado da situação profissional actual .....	<b>72</b>
<b>Tabela XX.</b>	Diferenças no vencimento médio mensal e no nível de realização profissional em função do número de empregos declarados.....	<b>72</b>
<b>Tabela XXI.</b>	Diferenças no nível de realização profissional em função da variedade de funções profissionais desempenhadas .....	<b>73</b>
<b>Tabela XXII.</b>	Diferenças dos tipos de vínculos, do número de empregos declarados e do vencimento médio mensal em função do nível de realização profissional .....	<b>74</b>

## Lista de Figuras

- Figura A.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) pela Universidade do Minho segundo o ramo/área de pré-especialização ..... **52**
- Figura B.** Observatório de Emprego: dimensões avaliadas..... **54**

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a investigação centrada no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior surge, fundamentalmente, orientada para o estudo das suas experiências “*intracampus*”, relegando para segundo plano aquelas que têm lugar fora deste contexto formativo (Caires, 2001; Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Taveira, 2001; Teixeira, 2001; Vieira & Coimbra, 2004; Watts, 1996; Watts & Esbroeck, 1998; Walsh e Osipow, 1990). Exemplo disso é o crescente número de publicações científicas que tem vindo a ser editadas no nosso País, onde as problemáticas da adaptação às vivências académicas, dos níveis de ajustamento e auto regulação académica, da pesquisa e gestão da informação, da aprendizagem organizacional, dos métodos de estudo, da qualidade do ensino, da satisfação ou do sucesso académico surgem como temas centrais (ex: Almeida, 1998; Bessa Oliveira, 2000; Faria, Fontaine, 1995; Ferreira & Almeida, 1997; Gomes, Tavares, Santiago, 2000; Lemos, Lencastre, Guerra & Pereira, 1999; Pereira, 1997; Pereira, Lencastre, Lemos & Guerra, 1999; Soares & Taveira 1998; Tavares, Santiago, Lencastre & Soares, 1996; Tavares, Santiago & Lencastre, 1998; Tavares, Santiago, Gomes & Lencastre, 1996; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000; Vieira & Coimbra, 2004). Muito embora, mais recentemente, várias instituições de Ensino Superior tenham criado observatórios da empregabilidade dos seus diplomados, recolhendo dados sobre o processo de transição de diplomados daquele nível de ensino para o mercado de trabalho (ex: Alves, 2001; Caires, 2001, 2003; Estanque & Nunes, 2001; Gonçalves, 2001; Martins, Arroteia & Gonçalves, 2002; Taveira, 2000, 2001, 2004), prevalece ainda uma grande disparidade de investimentos nesta linha de investigação em detrimento do aprofundamento deste último processo.

Com efeito, a inserção sócio – profissional dos diplomados pelo ensino superior parece ser uma problemática que interessa mais à Universidade, sobretudo quando esta pretende tornar-se numa escola mais actuante no desenvolvimento vocacional dos seus estudantes e, simultaneamente, afirmar-se como membro agêntico de uma comunidade mais favorecedora do desenvolvimento vocacional das suas populações. Contudo, nem sempre este tipo de finalidades educativas e promocionais orientou a linha de estudo em discussão, na maioria das vezes movida sobretudo, pelas

## INTRODUÇÃO.

preocupações, também elas importantes, de favorecer um melhor ajustamento entre educação superior e emprego.

Neste trabalho, assumimos que a colocação no emprego de diplomados é uma problemática que deve ser estudada no contexto da investigação sobre os processos de transição “escola - mercado de trabalho”, nomeadamente no seio da Psicologia Vocacional. E, dentro deste âmbito, numa perspectiva psicoeducativa preventiva e promocional, no que respeita à intervenção. Além disso a preparação sócio-profissional dos jovens adultos é um processo mais vasto de aprendizagem e de crescimento que a universidade deve proporcionar aos seus estudantes e que os serviços de orientação devem assumir um papel de charneira nessa matéria. O envolvimento e compromisso dos docentes e restantes responsáveis pelo projecto de ensino/ formação dos alunos na preparação destes para a transição para o Mercado de Trabalho constituem outro factor de sucesso importante naquele processo (cf. Herr & Cramer, 1996; Savickas, 1999; Schlossberg, 1981; Silva, 1998, 2002, 2004; Taveira, 2000). Cabe neste âmbito toda a acção destinada a favorecer, nos estudantes, a sua agentividade sobre a carreira, a promoção da autonomia, responsabilidade e competência na transição para o mercado de trabalho. Assim, apesar da colocação do emprego dos licenciados continuar a ser um aspecto importante dos serviços de psicologia nas Universidades, é cada vez maior a importância da promoção do desenvolvimento dos alunos, quer na esfera académica, quer nas esferas vocacional, pessoal e social.

A investigação vocacional realizada nos últimos sessenta anos sobre a problemática da “transição escola – mercado de trabalho”, tem vindo a acentuar a importância, justamente, de perspectivar a preparação para aquela transição numa óptica desenvolvimental (cf. Savickas, 1990, 1999, 2001, 2004; Savickas & Lent, 1994). Neste contexto, as actividades de orientação antecipatórias estão entre as mais recomendadas. Tratam-se de actividades viradas para a compreensão do mercado de trabalho e para o desenvolvimento de atitudes e de competências de exploração e de planeamento que permitam aos alunos antecipar, tomar consciência, explorar, envolver-se, tornar-se familiar e planear as suas tarefas de desenvolvimento vocacional, encorajando-os a considerar em que medida são capazes de lidar com essas tarefas e o que necessitam ainda pensar e fazer para o efeito. O ensino de competências cognitivas e comportamentais para avançar na escolaridade e no

mundo de trabalho remunerado, é outra estratégia de intervenção importante, envolvendo, por exemplo, ensinar as semelhanças e as diferenças entre a escola e o emprego, ensinar a lidar com o choque face à cultura e clima do novo ambiente de trabalho. O treino em técnicas de gestão de carreira e o ensaio de papéis constituem outros dois tipos de estratégias de intervenção recomendadas na preparação dos diplomados para a transição para o Mercado de Trabalho. Trata-se de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de formas pessoais, em termos de inteligência prática, para lidar com a sua carreira, para lidar com os colegas de trabalho e, ainda, para lidar com as expectativas sociais dos empregadores, com as mudanças na carreira, entre outros. Ou ainda, oferecer oportunidades para a simulação e a experimentação de papéis destinados a preparar os estudantes para resolver problemas do quotidiano no emprego (cf Taveira, 2004). Neste contexto, a promoção do desenvolvimento vocacional inclui ajudar os estudantes do ensino superior a ter sucesso e satisfação académicas, a enfrentar o futuro, a não ter medo do futuro, a adquirir flexibilidade pessoal, a manter e a não perder a dignidade no mercado de trabalho, bem como oferecer oportunidades de exploração e de aprendizagem sobre o mundo profissional, do emprego e sobre as vidas de trabalho, bem como ajudar as pessoas a aumentar as suas qualificações. A finalidade principal, neste domínio, não é mais ajudar os alunos a escolher ou a decidir o que querem ser ou fazer, para passar a ser, ajudar os alunos a aprender as competências que necessitam para se tornarem cidadãos saudáveis, confiantes e capazes de lidar eficazmente com as transições no mercado de trabalho e a manter o equilíbrio entre o trabalho, a educação e a família, num mundo em maior mudança (Imaginário, 1997).

O Instituto de Educação e Psicologia e o Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho (SCPDH- UM) através da sua Consulta Psicológica Vocacional têm demonstrado que estão interessados em dar resposta a este tipo de preocupações desenvolvimentais. No contexto da licenciatura em Psicologia, por exemplo, um dos objectivos principais, neste domínio, continua a ser, promover a empregabilidade dos alunos, ou seja, a aquisição e demonstração de competências de competitividade no mercado de trabalho.

O desenvolvimento de práticas de desenvolvimento vocacional mais adequadas, no curso de Psicologia, passa, no entanto, por um conhecimento dos processos e dos resultados de desenvolvimento vocacional dos seus alunos, nomeadamente no que se refere à problemática da transição “Universidade – Mercado

## INTRODUÇÃO.

de Trabalho”. Com esta convicção, foi iniciado, em 1999, o Observatório de Emprego dos diplomados em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Neste contexto, será importante desenvolver estudos, com o que aqui apresentamos que permitam uma compreensão mais profunda e integrada das vivências e percepções dos recém diplomados em Psicologia relativamente às suas primeiras experiências no mercado de trabalho. Sem ter a preocupação de, tal como afirma Baptista (1996, p.79), “...assegurar que [tal modelo] traduz uma representação rigorosa sobre a realidade”, procurar-se-á assumir, essa análise como um guia para responder a algumas questões que têm vindo a ser colocadas por aqueles que investigam e praticam no âmbito da intervenção vocacional. Estes estudos e análises sistemáticos têm vindo a ser desenvolvidos desde 1999, em resultado do Observatório de Emprego dos diplomados em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Neste sentido, podemos assumir que o presente trabalho constitui uma renovada oportunidade para a exploração e aprofundamento da problemática da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Munidos da revisão teórica na área e dos dados empíricos recolhidos junto de um grupo de recém diplomados em Psicologia da Universidade do Minho, esperamos, no final deste trabalho, poder retirar implicações para a concepção da intervenção vocacional na problemática da transição para o mercado de trabalho.

Assim, no primeiro capítulo a abordagem dos temas articular-se-á em torno de três dimensões principais: a experiência e o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, a investigação do processo de inserção profissional dos diplomados do ensino superior e, os marcos da evolução da intervenção vocacional na transição para o mercado de trabalho.

No segundo capítulo deste trabalho faremos a apresentação metodológica do estudo empírico efectuado no âmbito do Observatório de Emprego dos diplomados em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Para tal procederemos à descrição e caracterização dos participantes no estudo, das variáveis e dos instrumentos de observação utilizados, indicaremos os procedimentos utilizados na análise e tratamento dos resultados, apresentaremos os resultados e efectuaremos a discussão dos resultados.

No terceiro e último capítulo é feita a síntese e integração das principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do presente trabalho. Recorrendo-se à grelha teórica contida no primeiro capítulo deste trabalho, procurar-se-á oferecer uma leitura mais integrada e sistematizada do leque de vivências e percepções que caracterizou a experiência de transição dos diplomados estudados. A partir desta, avança-se, então, para a elaboração de algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e para a apresentação de tópicos de reflexão e de intervenção sobre a intervenção vocacional, em geral, e sobre a problemática da transição do ensino superior para o mercado de trabalho, em particular.







# **CAPITULO 1. Transição do Ensino Superior para o Mercado de Trabalho**

## **1. Introdução**

A problemática de transição do ensino superior para o mercado de trabalho é abordada, neste capítulo, tendo em consideração não só os contributos mais centrados na compreensão da própria experiência pessoal de transição, como também os contributos da literatura psicológica que, baseados em perspectivas psicossociais e sócio – contextuais, procuram analisar o fenómeno, centrando-se no processo de socialização laboral dos recém diplomados, e discutindo o impacto dos factores de contexto nesta problemática.

Neste capítulo, por uma questão de método e de clareza, a abordagem dos temas articular-se-a em torno de três aspectos principais: começaremos por enquadrar conceptualmente a experiência e o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho no respeitante aos factores cognitivo - motivacionais e do contexto; seguidamente, surgirá a análise da pertinência da investigação do processo de inserção profissional dos diplomados do ensino superior; e, em seguida, perspectivando a intervenção vocacional na transição para o mercado de trabalho como apoio à gestão de carreira, serão apresentados marcos da sua evolução.

Será reforçada a necessidade de ultrapassar a visão da preparação para a vida profissional enquanto transmissão e acumulação de conhecimentos. Para tal, inserimo-nos no paradigma segundo o qual é essencial que a educação universitária contribua, de forma instrumental, para a organização do pensamento e para o desenvolvimento do estudante, ajudando-o a situar-se no mundo e a assumi-lo de forma crítica e com criatividade. Justificar-se-ão os objectivos da intervenção dos serviços de consulta psicológica inseridos em instituições de ensino universitário, nomeadamente no que concerne ao apoio ao processo de transição escola – mercado de trabalho. Destacar-se-á a necessidade de capacitar os diplomados do ensino superior e as formações sociais em que estes se encontram organizados, para assumirem sistemática e intencionalmente a aprendizagem e a formação ao longo da vida.

## CAPITULO 1.

O objectivo geral deste capítulo é contribuir para o esclarecimento de finalidades, estratégias e instrumentos susceptíveis de potenciar uma intervenção vocacional coerente nos campos em discussão, ou seja, a gestão de transições na carreira, nomeadamente, ao longo do ensino superior.

### **2. A experiência e o processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho: factores cognitivo-motivacionais e do contexto**

De entre as múltiplas dimensões que constituem os projectos de vida, há uma que assume particular importância – trata-se do planeamento e gestão da carreira profissional, o que, no caso dos diplomados do ensino superior, está também associado ao processo de transição para a vida activa (Campos, 1980; Campos & Coimbra, 1991, 1992; Collin & Watts, 1996; Hackett & Betz, 1981; Parsons, 1909; Super & Sverko, 1995; Super, 1957, 1976, 1980ab, 1990; Watts, 1996, 2001) — o que nos remete para a necessidade de tomar na devida conta as várias dimensões envolvidas no processo de planeamento e gestão da carreira profissional: (i) internas, isto é, aspirações, expectativas, percepções, sentimentos, necessidades e significados associados ao trabalho que dão corpo ao padrão subjectivo de vivência das situações pelas pessoas (Campos & Coimbra, 1992), (ii) externas, ou seja, o conjunto de posições, papéis e actividades que, no emprego, na profissão e na organização em que se inserem, os sujeitos vão negociando ao longo dos seus itinerários profissionais; bem como, (iii) as conexões que entre ambas se estabelecem, susceptíveis de influir na sequência de posições, papéis, actividades e experiências vivenciadas pelas pessoas no seio da relação mantida com o domínio vocacional (Campos & Coimbra, 1992; Watts, 1996, 2001). Esta relação eminentemente dinâmica, de vinculação e de investimento, resulta, assim, num processo permanente de negociação entre o indivíduo e o meio, ou, dito de outro modo, de exercício do poder pessoal na interacção com o poder social (Campos, 1980; Law, 1991).

A transição do ensino superior para o mercado de trabalho constitui uma experiência pessoal de inserção sócio – laboral com significado vocacional relevante.

Na literatura vocacional, a procura de emprego, designa um processo de exploração intencional e sistemático das características e oportunidades do mercado de trabalho (cf. Reuchlin, 1971; Spokane, 1991, 2004; Stumpf & Lockart, 1987). Vários

estudos (ex.: Super, 1957, 1976, 1980ab,1990; Super & Sverko, 1995; Wanous, 1977) são consistentes com as afirmações acerca da utilidade da exploração vocacional para lidar com as tarefas deste estágio de implementação do desenvolvimento vocacional.

A decisão vocacional diz respeito à eficácia do diálogo do self com as realidades. Consiste na eficaz transacção indivíduo – meio que é conceptualizada nas abordagens interaccionais da carreira (Castillo, 2000; Chen, 2003; Coimbra, 1995, 1996; Coimbra, 1996; Collins & Watts, 1996; Imaginário, 1997; Leitão, 2004; Leitão & Miguel, 2001; Paixão, 2004; Paixão & Silva, 2001; Peavy, 1992; Silva, 1998, 2002, 2004; Watts, 1996).

De acordo com Savickas (2004), o termo adaptabilidade vocacional simboliza a disponibilidade dos sujeitos para lidar com as tarefas, previsíveis e imprevisíveis, de preparação para e desempenho do papel de profissional, bem como com os ajustamentos inesperados despoletados pelas mudanças na realidade de trabalho e nas condições em que esta decorre. A adaptabilidade vocacional consiste no processo de relacionamento com a comunidade relativamente à questão do trabalho e refere-se à capacidade para resolver com sucesso problemas muitas vezes ambíguos e quase sempre complexos (Savickas, 2004). A adaptabilidade vocacional em adolescentes ou adultos, envolve tanto atitudes e comportamentos de planeamento e de tomada de decisão, como de exploração de si próprio/a e do meio. A prontidão dos indivíduos para se adaptarem às transições, a adaptabilidade, é avaliada a partir do grau de planeamento, de exploração do self e da situação, bem como das competências de tomada de decisão demonstradas pelo indivíduo. Ainda segundo o mesmo autor, os resultados da adaptação são inferidos a partir, quer do grau de congruência pessoa – ambiente, quer do sentido de realização pessoal manifestado pelo indivíduo.

Savickas (2004) propõe que o construto de adaptabilidade se assuma como o construto central da teoria desenvolvimental de Super (1957, 1976) e que seja rentabilizado para explicar o desenvolvimento vocacional. De acordo com Savickas o conceito de adaptabilidade pode ter mais utilidade do que o de maturidade na compreensão e explicação do comportamento vocacional, nomeadamente na vida adulta, já que pode ser conceptualizado como um processo contínuo de adaptação às mudanças constantes do meio em que o indivíduo está inserido e não apenas ao confronto com o conjunto de tarefas previsíveis.

## CAPITULO 1.

Savickas (2004), ao referir que no âmbito da teoria e prática de construção da carreira o estudo da *adaptabilidade vocacional* aparece como um aspecto nuclear, identifica como questão central a responder pela intervenção vocacional a preocupação dos sujeitos relativamente ao futuro, a qual implica necessariamente o recurso ao planeamento no âmbito de um determinado estilo de estabelecimento de objectivos.

Por seu turno, a experiência subjectiva da transição escola-mercado de trabalho é outro aspecto a ter em conta, no estudo do processo. A noção de experiência, tal como é entendida nesta análise, não pretende conter todos os sentidos que se lhe reconhecem numa acepção fenomenológica (Miranda, 1994). Só, apenas, o postulado de que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores.

Pretendemos analisar alguns dos modos de vivência pessoal da transição do ensino superior para o mercado de trabalho e as percepções dessas vivências pelos próprios estudantes, cristalizadas em torno do seu sentir e do seu agir, num momento bem definido. Apesar da expressão “experiência de transição” nos remeter para o domínio das práticas subjectivadas e para a singularidade de cada actor na relação com normas e valores, na construção dos seus projectos de vida, incluindo a dimensão vocacional, não podemos deixar de inserir tal experiência no seu contexto mais vasto, ou se o preferirmos, na «oferta» sócio-cultural existente num dado momento (Caires, 2001, 2003; Dubet, 1996; Taveira, 2004). Com efeito, a diversificação das escolhas formativas e posteriores percursos profissionais, podem ser mais ou menos afirmadas no domínio da experiência de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. A prioridade na capacidade de antecipação dos projectos futuros pode resvalar, no limite, para uma ligação extrínseca com a escolarização. As rotinas de integração social e «redes de sociabilidades», com os grupos de referência/pertença (ex: origem social, género, idade e grupos de amigos) contribuem para uma triagem dos códigos de percepções e disposições, consistentes ou em ruptura, com as origens sociais e com o género (Ferreira & Santos, 1998; Guichard, Guillon & Lowit, 2001). A capacidade crítica e criativa dos alunos, fomentada ou não pelas tradições e oportunidades sociais, constitui uma das dimensões intrínsecas das suas escolhas vocacionais. Deste modo, tal como nos evidencia o estudo coordenado por Baptista (1996), no que diz respeito à relação dos

universitários com o mercado de trabalho, é imprescindível estabelecer correlações entre percursos escolares e trajetórias ocupacionais/profissionais, bem como entre atitudes e representações concernentes às áreas de formação e de trabalho/emprego.

Os resultados de investigações recentes realizadas neste âmbito (ex: Alves, 1997, 2001; Baptista, 1996; Caires, 2001; Gallegos, 1998; Taveira, 2001; Teixeira, 2001; Vieira & Coimbra, 2004) evidenciam uma forte desigualdade de acesso ao mercado de trabalho a tal ponto que, em vez de se referir, simplesmente, a inserção profissional dos universitários, será mais apropriado, referir incorporações diversificadas e descontínuas dos universitários no mercado de trabalho e de uma correspondente diversificação das experiências nos processos de transições destes estudantes para a vida activa.

A crescente expansão do ensino superior constitui um fenómeno incontestável na nossa sociedade. A multiplicidade de públicos estudantis e a diversidade do leque de ofertas disponíveis de formação superior complexificam os processos de transição para o mercado de trabalho por parte dos jovens diplomados.

Conscientes que a transição do ensino superior para o mercado de trabalho consiste na activação de um importante processo motivacional de estabelecimento de objectivos a longo prazo, bem como na ajuda à construção de redes de meios – fins ou de projectos comportamentais mais ou menos complexos, Eccles e Wigfield (2002) distinguem quatro grandes grupos de teorias no estudo da motivação humana que poderão ajudar a compreender aquele processo, de um modo mais profundo: (i) as teorias organizadas em torno do conceito de expectativa; (ii) as teorias organizadas em torno das razões para o envolvimento pessoal em tarefas de realização; (iii) as teorias que integram os conceitos de expectativa e valor; (iv) e, as teorias que integram a motivação e a cognição.

O primeiro grupo de teorias pretende construir respostas significativas para a seguinte pergunta dos sujeitos: “Consigo (sou capaz de) realizar esta tarefa ou conjunto de actividades?” Neste grupo de teorias, autores como Eccles e Wigfield (2002) consideram a teoria de auto – eficácia de Bandura (Bandura, 1997) e as teorias de controlo (Skinner, Chapman & Baltes 1988), como quadros de referência.

O segundo grupo de teorias pretende encontrar respostas adequadas para a seguinte questão central colocada pelos sujeitos “Porque é que (quais são as razões) eu escolhi realizar esta tarefa?” e engloba as teorias que aprofundam o estudo da

## CAPITULO 1.

motivação intrínseca, como a teoria de auto – determinação de Deci e Ryan (1985) e, as teorias organizadas em torno do conceito de objectivos (Dweck, 1999; Ford, 1992).

O terceiro grupo de teorias motivacionais dedica-se ao estudo do impacto das interpretações dos resultados das realizações individuais e integra, entre outras, a teoria da atribuição causal de Weiner (1985).

Finalmente, o quarto grupo de teorias centra-se na obtenção de respostas à importante questão: “Como é que a motivação e a sua inter-relação com os processos cognitivos são traduzidas para o comportamento auto – regulado?” e integra as teorias que ligam a motivação aos processos volitivos (Kuhl, 1982).

Tendo em conta os contributos destas quatro categorias de teorias motivacionais podemos concluir que a compreensão dos processos motivacionais desenvolvido pelos diplomados do ensino superior na transição para o mercado de trabalho passa, simultaneamente, e de um modo indissociável, pela avaliação da pessoa e do problema, isto é, pela avaliação compreensiva da forma como o diplomado representa, interpreta e age sobre os seus contextos de inserção comportamental, em particular, os contextos de formação e de trabalho (Eccles & Wigfield, 2002). Conscientes que no aconselhamento vocacional em contexto do ensino superior é relevante ensinar aos diplomados como proteger os seus projectos motivacionais e comportamentais, há que potenciar a aprendizagem de estratégias para lidarem com os conflitos pós – decisoriais e serem treinados na implementação da sua carreira educativa e da sua vida profissional (Kuhl, 1982). Os níveis do funcionamento motivacional, como a dinamização, direcção e a regulação do comportamento instrumental – pressupõem o impacto da organização de variáveis temporais inscritas na dimensão temporal do futuro, tornando-se, deste modo, a avaliação dessas variáveis uma componente nuclear da activação motivacional do processo de intervenção psicológica na carreira (Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 2000; Dweck, 1999;). Na realidade, especificando ainda mais, a valorização dos processos intencionais que dinamizam a construção da identidade psicossocial dos diplomados do ensino superior pressupõe uma compreensão alargada de alguns processos pré e pós decisoriais subjacentes ao funcionamento personalizado da motivação em contextos significativos de interacção comportamental, de que são exemplo os objectivos pessoais/vocacionais, as expectativas de auto – eficácia em contexto vocacional, a percepção de barreiras no âmbito da carreira, os processos de atribuição

causal das realizações pessoais e o controlo volitivo da acção planificada (Deci & Ryan, 1985; Gonçalves, 2001; Savickas, 1994; Savickas & Walsh, 1996).

A motivação intrínseca enquanto motivação para o envolvimento em actividades de realização ou de desempenho por gosto ou por interesse (a actividade é um fim em si mesmo) opõe-se à motivação extrínseca, que explica o envolvimento em actividades de desempenho ou realização pelo facto dessas actividades constituírem um meio para se alcançar um objectivo ou finalidade valorizada (Deci & Ryan, 1991). Embora o papel da motivação intrínseca na regulação do comportamento vocacional não tenha ainda sido objecto de atenção sistemática no que concerne à intervenção vocacional em contexto universitário, Savickas (2004) considera que as inquietações em torno da curiosidade são determinantes. Assim, a resposta a questões do tipo: “O que é que eu quero fazer com o meu futuro?” são determinantes para a qualidade do envolvimento do diplomado na organização intencional do seu próprio percurso vocacional, tendo em vista a sua auto – determinação e a regulação integrada do seu projecto de vida. De acordo com os estudos que têm sido efectuados neste domínio (ex: Abreu, 2002; Caires, 2001; Pascarella, Terenzini, 1991; Paixão & Silva, 2001; Pelletier, 1995; Pelletier, Noiseux & Bujold, 1982; Silva, 2004), as crenças positivas de auto – eficácia estão significativamente relacionadas com níveis mais elevados de esforço, persistência e desempenho comportamental, estando igualmente subjacentes à escolha de cursos de acção mais difícil e ao uso de estratégias complexas de auto – regulação comportamental (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Este tipo de impacto parece ser semelhante nas diferentes amostras de diplomados estudadas do ensino superior, sendo transversal a variáveis como a idade, género, níveis de escolaridade e pertença étnica e/ou sócio- cultural dos diplomados.

Com efeito, na perspectiva de Beckman e Kuhl (1984), Lemercier-Kuhn (1989) e Bloch (1989), as crenças de auto – eficácia são mediadoras do comportamento através de três tipos de indicadores: o comportamento de aproximação vs de evitamento, o nível de realização dos comportamentos no domínio considerado e, a persistência face a obstáculos ou experiências infirmatórias. Estes aspectos podem ser tidos em linha de conta, quer na avaliação, quer na intervenção vocacional com universitários com finalidades de apoio à transição para o mercado de trabalho.

Nesta linha de pensamento, ainda, autores como Bandura (1997) defendem que o processo de transição da Universidade para o mercado de trabalho é mais

## CAPITULO 1.

adaptativo quando o diplomado possui crenças ou expectativas de auto – eficácia relativamente próximas dos desempenhos reais, em contextos significativos de inserção comportamental.

Tendo em consideração as fontes de construção deste tipo de expectativas e crenças, ou seja, as realizações pessoais passadas, a aprendizagem vicariante, a persuasão verbal e índices fisiológicos, verifica-se que a promoção da auto – eficácia é facilitada ou incrementada pela existência de oportunidades reais e diversificadas de vivência de experiências de sucesso e de desenvolvimento de novas capacidades e competências, nomeadamente, em tarefas socialmente significativas e ao alcance do sujeitos (Linnenbrink & Pintrinch, 2002).

Por sua vez, Kuhl (1982) considera que os processos volitivos cumprem quatro funções básicas: a facilitação do planeamento, a promoção da iniciativa comportamental, a manutenção das intenções activadas e a desactivação de intenções irrealistas ou inadequadas. Neste contexto, ainda, Fitzgerald e Harmon (1998) referem, além disso, que a auto – eficácia se afirmou no último quartel do século XX como o construto mais inovador e importante da consulta psicológica vocacional. Hackett e Betz (1981) e Betz (2001) propuseram que a teoria de auto – eficácia se aplicasse tanto para compreender o conteúdo das escolhas, como o processo de tomada de decisões da carreira. Relativamente ao conteúdo das escolhas, Donnay e Borgen (1999) afirmam que a auto – eficácia é um preditor forte do comportamento de escolha, na medida em que baixas expectativas de auto – eficácia relativamente a determinadas profissões levam ao evitamento dessa área de trabalho, nomeadamente ao nível das escolhas de carreira (ex: a nível da tomada de decisão, da assertividade em situações vocacionais, na procura de emprego, na gestão de papéis). Neste contexto, Savickas (2004) refere que a confiança, relacionando-se com a antecipação do sucesso ao enfrentar desafios e ao ultrapassar obstáculos, constitui uma das componentes centrais na organização de respostas construtivas do ponto de vista cognitivo, afectivo e comportamental, à questão da organização da identidade pessoal e vocacional ao longo dos diversos momentos de tensão existencial.

Como Guichard (2003) nos convida a concluir, o tema da avaliação dos processos e factores motivacionais no contexto do desenvolvimento e gestão de carreira de universitários situa-se preferencialmente em torno da ajuda à construção

de respostas pessoalmente úteis e significativas e, socialmente válidas e plausíveis, à seguinte questão estruturante: como é possível, em todas as situações, desenvolver ao máximo, o potencial individual em diferentes contextos de inserção social, isto é, permitir que os diplomados sejam o que querem ser e saibam como o fazer? Quer as respostas envolvam o recurso a perspectivas baseadas em paradigmas “objectivistas” e “positivistas” ou, pelo contrário, a abordagens baseadas em paradigmas “construtivistas”, o facto da carreira implicar um processo de auto-realização e de relação social, obriga-nos a assumir como tarefa prioritária neste domínio, a identificação e promoção de “padrões mais robustos” de funcionamento motivacional (Ford, 1992; Vondracek & Kawasaki, 1995), para assim catalisar a eficácia da gestão da transição no âmbito do “movimento de organização da identidade pessoal ao longo do tempo e através dos mais importantes contextos de vida” (Paixão & Silva, 2001).

No estudo dos factores motivacionais do processo de transição para o Mercado de Trabalho de universitários há que considerar, além das condições pessoais, condições mais ou menos favoráveis do contexto. Assim, por exemplo, Ferreira e Santos (1998), ao aplicarem o *College to Work Transition Scale* (CWTS) a um grupo de estudantes da Universidade de Coimbra e a trabalhadores recém graduados, verificaram que os trabalhadores graduados são mais realistas do que os alunos universitários, no que se refere às questões clássicas do desenvolvimento vocacional. No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis associadas aos padrões de auto – eficácia. Com base nestes resultados podemos então realçar que a eficácia com que os diplomados realizam o processo de transição para o mercado de trabalho pode depender, quer das características ou condições pessoais do sujeito, quer das características dos contextos e acontecimentos de vida em que o mesmo está inserido antes e depois da transição (AGCAS, 1999; Amatea, Clark & Cross, 1984; Ambrósio & Alves, 1996; Courtois, 1989; Laudry, 1989; Manuele, 1992; Moreno, 1999).

Para além destes aspectos, Savickas (2004) propõe que se conceptualize a qualidade de transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho a partir de três eixos interdependentes e dinâmicos:

(i) características da transição (percepção e afecto que o indivíduo possui acerca da transição, origem, emergência e duração da transição);

## CAPITULO 1.

(ii) características dos ambientes antes e após a transição (sistemas de apoio interpessoais, apoios institucionais e contexto físico); e

(iii) características do indivíduo (competência psicossocial, sexo, idade, estágio de desenvolvimento, estado de saúde, raça/ etnia, nível sócio – económico, valores e experiências anteriores com transições semelhantes).

Existe então uma complexidade na relação entre satisfação e o sucesso no desempenho de diferentes papéis, que há que ter em consideração na análise da forma como as transições em que os indivíduos estão envolvidos ocorrem.

### **3. A pertinência da investigação do processo de inserção profissional dos diplomados do Ensino Superior**

Em termos gerais, as dificuldades de inserção profissional dos alunos do ensino superior têm sido objecto de uma atenção crescente, quer de investigadores, quer de educadores e responsáveis políticos, constituindo tema de debate e reflexão nas sociedades contemporâneas. No caso do ensino superior português, as questões de inserção profissional dos seus diplomados têm vindo a assumir uma visibilidade crescente que se torna particularmente evidente quando observamos a multiplicação de iniciativas neste domínio, quer por parte dos próprios estabelecimentos de ensino superior, quer por parte do poder central – neste sentido analise-se a criação do Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES). Este sistema resultou de um protocolo celebrado em 1998 entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, envolvendo quatro entidades: o Instituto para a Inovação na Formação- o INOFOR, responsável pela coordenação do estudo; o Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional (DETEFP); a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGESup); e, o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP). O primeiro inquérito foi realizado no 3º semestre de 2001, junto de uma amostra de diplomados de todas as áreas de formação que obtiveram diploma no referido ano. O questionário concebido desenvolveu-se a partir de um modelo analítico que contempla quatro dimensões consideradas fundamentais para a análise dos percursos socioprofissionais dos diplomados: a origem social, a trajectória escolar, a trajectória profissional e as representações e expectativas destes diplomados em termos do seu percurso

educativo e profissional. Das conclusões deste inquérito destacam-se cinco aspectos, que justificam particular atenção: (i) a elevada empregabilidade dos licenciados, que se traduz numa taxa de desemprego residual inferior a 2%; (ii) o número muito significativo de trabalhadores por conta de outrem (90%), o que pode querer revelar um preocupante sinal de falta de espírito empresarial; (iii) o grau significativo de satisfação dos diplomados com o respectivo percurso profissional (cerca de 87%); (iv) o peso, certamente excessivo, da saída profissional «administração pública» (cerca de 50%); e (v) por fim, a percentagem muito significativa (75%) de jovens licenciados que celebraram contratos de trabalho sem termo.

Na investigação vocacional portuguesa destacam-se: o estudo de Paixão e Silva (2001) que avança alguns contributos para a definição de um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior, apresentando propostas de programas de intervenção nos domínios da carreira, pessoal e interpessoal, para apoiar a transição para o Mercado de Trabalho; e o estudo de Caires (2001) que, centrando-se na última etapa da formação inicial de professores – os estágios pedagógicos, explora alguns dos aspectos mais significativos do repertório experiencial destes neófitos, incidindo na perspectiva dos professores estagiários. O repertório explorado abarca as principais vivências e percepções associadas ao “*Tornar-se-professor*” através da aplicação do *Inventário de Vivências e Percepções de Estágio (Versão para as Licenciaturas em Ensino)*, dando a conhecer alguns dos maiores ganhos e dificuldades associados a este primeiro contacto com a profissão.

O desenvolvimento desta linha de investigação pode auferir ainda dos contributos de autores como Amudson, Borgen, Pollard e Westwood (1989), Castillo (2000) Dupont (2001) e Rifkin (2000).

Assim, Rifkin (2000), por exemplo propõe que se conceptualize a identidade vocacional dos diplomados do ensino superior do início deste milénio como estando assente menos no volume daquilo que produzem e acumulam, e cada vez mais no número e na intensidade das experiências a que têm acesso (Rifkin, 2000). Esta transformação qualitativa na natureza da interacção social exige aos diplomados do ensino superior uma formação mais flexível, que os torne mais capazes de se adaptarem a um meio profissional em mudança, a circunstâncias novas e a expectativas variáveis. Esta formação é assumida como potenciadora de uma dimensão funcional, criadora de riqueza e protagonista de competências de saber fazer e de acção, que determinam o contacto com o mercado de trabalho, através da

## CAPITULO 1.

articulação das ferramentas e das competências que consubstanciam a atitude empreendedora, sustentada por um complexo edifício de valores (Amudson, Borgen, Pollard & Westwood, 1989).

A este propósito, Daniel Bell (1973) distingue três esferas relacionadas com o quadro da investigação do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho: (i) a esfera económica, com o princípio da economização dos recursos; (ii) a esfera política, com o valor da participação social; e, (iii) a esfera sócio-cultural, com a prioridade para a realização pessoal e profissional (Bell, 1973, p.15), sendo o “campus” o espaço e contexto adequado para potenciar esta relação, no sentido de se vencerem aquilo que tem sido designado como “os desafios para um diálogo” eficiente entre a Universidade e o mercado de trabalho.

De acordo ainda com autores como Gomes (2002), a resolução de momentos-chave ou subprocessos de transição ocorridos nos diferentes âmbitos da vida do estudante do ensino superior (ex: Universidade, trabalho, família e comunidade), determina o processo total de transição aqui em análise, e conduz o estudante a uma diversidade de trajectórias, até à sua inserção no mercado de trabalho. O mesmo autor enfatiza que esta transição pode processar-se antes da graduação, no caso dos estudantes manterem um contacto formalizado com o mercado de trabalho, como é o caso dos estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes. Assim, segundo aquele autor, o período de entrada e as primeiras experiências no mercado de trabalho constituem momentos chave do processo de inserção profissional.

A pertinência do conceito de inserção profissional para analisar os fenómenos da passagem da Universidade para o mundo de trabalho está fortemente dependente do significado que lhe atribuímos. À luz das diferentes abordagens teóricas, a inserção profissional está longe de ser entendida simplesmente como o momento de obtenção de um emprego, em que se articula o diploma obtido com um posto de trabalho (cf. Amatea, Clark & Ross, 1984; Bujold, 1990; Castillo, 2000; Depolo, Fraccaroli & Sarchelli, 1993; Niles, Erford, Hunt & Watts, 1997). Por outro lado, daqui decorre que a inserção profissional é um período do ciclo de vida dos indivíduos que não pode ser analisado sem ter em conta a dimensão subjectiva de construção da identidade e de um projecto de vida que envolve as expectativas, as aspirações, as motivações e os interesses dos estudantes. Além disso, é importante considerar que o processo de inserção profissional não diz respeito apenas aos diplomados do ensino

superior, mas refere e envolve um conjunto mais vasto de actores, onde estão os empregadores, os agentes e estruturas que intervêm na interacção entre diplomados e mercado de trabalho e as próprias instituições de ensino superior. Nesta acepção mais abrangente, a expressão inserção profissional deve ser utilizada então para referenciar fenómenos que importa analisar nas sociedades contemporâneas e que dizem respeito à passagem entre diferentes espaços da existência dos indivíduos, nomeadamente, entre espaços de educação/formação e espaços de trabalho/emprego (Duarte, 2004). Com efeito, desde o início da segunda metade do século XX, que autores como Anne Roe (1956), uma autora vocacional reconhecida no estudo dos interesses da carreira, consideravam o critério obtenção de emprego como algo que deve estar longe de ser considerado “o” critério para caracterizar a inserção profissional. Na realidade, a obtenção de emprego pode ocorrer, mas, só por si, não responder a uma actividade profissional de interesse para os sujeitos, ou seja, uma actividade vivenciada como gratificante, tendo em conta as suas aspirações e motivações, algo que corresponda ao seu projecto pessoal e profissional. Assim, podemos concluir que a inserção profissional não corresponde ao simples processo de articulação ou ajustamento de dois espaços ou de duas hierarquias (educação/formação e trabalho/emprego), mas sim, a uma lógica de percursos e a um processo complexo em que as fronteiras daqueles dois espaços de vida se interrelacionam ou confundem. Nos termos de Ambrósio (2000), a inserção profissional dos diplomados do ensino superior deve ser perspectivada como um processo que tende a alongar-se e que “não corresponde a uma lógica de articulação de espaços mas sim a uma lógica temporal”. Ter em conta este conjunto de elementos conceptuais é particularmente relevante no caso dos diplomados do ensino superior já que, como demonstra a investigação realizada neste domínio (ex: Brennan, Kogan & Teichler, 1996), trata-se de um grupo que pretende, mais do que outros grupos de diplomados, tarefas profissionais com determinadas características – por exemplo: tarefas exigentes e interessantes que possam desenvolver com alguma autonomia, conferindo muitas vezes, menos importância a aspectos como a remuneração e o estatuto social associado às profissões ou ocupações. Com efeito, vários autores (ex: Amatea, Clark & Cross, 1984; Ambrósio & Alves, 1996; Castillo, 2000; Gallego, 1998; Super, 1980ab; Watts, Guichard, Plan & Rodriguez – Moreno, 1994; Watts & Hawthorn, 1992) defendem existir uma complexidade na relação entre satisfação profissional e sucesso no desempenho de diferentes papéis de vida, que deve ser considerada sempre que

## CAPITULO 1.

se analisa a forma como as transições são vivenciadas pelos diplomados do ensino superior.

Do mesmo modo, numa perspectiva psicossocial, Gomes (2002) aponta para a necessidade de um modelo explicativo do processo de inserção do jovem universitário no mercado de trabalho, que articule tanto variáveis externas à pessoa – macroeconómicas, tais como o binómio oferta quantitativa vs. qualitativa e as exigências do mercado de trabalho, como variáveis microeconómicas- tais como o diploma, a qualidade da instituição formadora, a dinâmica particular dos mercados de trabalho – quanto variáveis pessoais, como o rendimento académico, a formação complementar, a imagem do papel profissional, a construção da identidade ocupacional, o significado subjectivo atribuído ao trabalho e a exploração de uma carreira profissional. E, que considere o graduado como sujeito activo de sua própria inserção.

Alves (2001), por sua vez, num estudo sobre percursos profissionais e percursos de formação de diplomados do ensino superior português, evidencia a necessidade, do surgimento de diversos instrumentos, tais como observatórios de inserção e acompanhamento profissional e redes de orientação pessoal e profissional, que facilitem e promovam os processos de desenvolvimento pessoal e profissional na fase de inserção na vida activa contribuindo para a convergência entre qualificações exigidas no mercado de trabalho e qualificações dos diplomados de ensino superior. Isto é, sistemas de intervenção vocacional orientados para o apoio a este tipo de transição de carreira.

Em seguida analisa-se a evolução da intervenção vocacional na transição para o mercado de trabalho.

### **4. A Intervenção Vocacional na transição para o mercado de trabalho: marcos da sua evolução**

A intervenção vocacional em contexto educativo orientada para o apoio à transição de diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho fundamentou-se e desenvolveu-se ao longo de mais de 60 anos, com base nos modelos e abordagens da orientação e aconselhamento da carreira em geral. Assim, neste ponto do trabalho, faremos a revisão sumária de tais modelos, destacando as ideias que

mais influenciaram a intervenção vocacional com estudantes e diplomados do ensino superior.

#### **4.1. O modelo profissional**

A Orientação Escolar e Profissional constituiu, desde as primeiras concepções no início do século XX, uma tentativa de resposta a problemas de natureza social, económica e educativa, com objectivos quer de ajuda a grupos de indivíduos mais desfavorecidos, quer de aumento de produtividade e sucesso escolar, decorrentes de mais ajustadas condições de adaptação às exigências de actividades produtivas ou formativas (Herr & Cramer, 1996).

As práticas decorrentes do paradigma tradicional da Orientação Vocacional, que dominou a primeira metade do século XX, eram sobretudo de natureza pontual e directiva, ocorrendo, na maior parte dos casos, no final de uma escolaridade curta, visando a escolha de um tipo de formação ou de uma profissão, com exigências bem especificadas, num contexto laboral estável e previsível. Durante a primeira metade do século XX, a Psicologia Vocacional caracterizou-se por ser essencialmente uma Psicologia das Profissões, mais preocupada com os conteúdos (o quê) da escolha vocacional do que com os processos (incluindo os de desenvolvimento), que subjazem a essa mesma escolha. De facto, durante muitos anos, a Psicologia Vocacional caracterizou-se essencialmente por ser uma psicologia diferencial aplicada à selecção de uma profissão (Alves, 1997). Do modelo então preconizado, centrado na correspondência entre características individuais e exigências de desempenho de tarefas escolares e profissionais (Parsons, 1909), resultou mais de meio século de múltiplas intervenções de Orientação, em contextos laborais e educativos. Assim, dado este enquadramento, o *modelo profissional* permitia predizer, desde logo, com base nas pontuações ou resultados nos testes de avaliação vocacional, mas podendo ainda complementar-se estes dados com informações acerca das histórias de vida (familiar, escolar e profissional) dos sujeitos, o êxito ou o sucesso profissional. O modelo profissional está intimamente associado, por um lado, à popularidade dos testes vocacionais e, por outro ainda, a uma visão algo simplificada, localizada historicamente, acerca das características da personalidade e do trabalho. Por exemplo, as teorias clássicas da organização, então fortemente populares, apresentam-nos uma visão de trabalho como um conjunto de tarefas claramente definidas, estruturadas e universais, que podem ser aprendidas mediante treino/

## CAPITULO 1.

formação apropriado. Esta concepção privilegia intervenções concretizadas no “exame psicológico” e na “sessão de informação”. A função do “exame psicológico”, pelo recurso a estratégias instrumentais, testes vocacionais (aptidões, interesses, valores e de personalidade) ou, mais correntemente designados, em termos do senso comum, como “psicotécnicos”, tem como objectivo “desocultar a vocação” certa, tendo como pretensão ajudar o indivíduo a conhecer-se. A sessão de informação visa apoiar o sujeito a conhecer o sistema de oportunidades sociais em que se insere. Na opinião de Campos (1980) é da conjugação entre estes dois conhecimentos que o orientando, na mais optimista das hipóteses, realizará a sua “vocação” no mundo profissional. Campos (1980) defende que neste processo, o sujeito tem um papel meramente passivo, sendo o psicólogo a autoridade legitimadora da sua “radiografia”, e que as práticas de orientação decorrentes desta perspectiva naturalista colocam-se, intencionalmente ou não, ao serviço do ajustamento do indivíduo ao projecto social, uma vez que nem o questionam.

Esta perspectiva de tipo naturalista da intervenção vocacional articula o inatismo das características individuais com uma concepção mais ou menos mágica da descoberta da vocação certa. É o determinismo biológico do desenvolvimento vocacional que atribui as diferenças à natureza e não à história dos indivíduos, ou seja, ignorando a qualidade das experiências de vida a que o indivíduo está exposto e que influencia as suas escolhas, cumpre, frequentemente, a missão de legitimação das desigualdades sociais existentes (Campos, 1991). Nesta abordagem, o desenvolvimento de competências circunscreve-se às capacidades, interesses, valores e habilidades profissionais inscritos na natureza do sujeito que se torna imperioso desocultar, relegando a possibilidade de um processo histórico social de construção e de aprendizagem, não fazendo sentido a intervenção para o desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva, as competências são analisadas como tendo uma dimensão instrumental, circunscrevendo-se àquelas resultantes das actividades profissionais, apontando claramente para mecanismos de clivagem entre a competência pessoal e as competências profissionais (Luzzo, Fuk & Strang, 1996; Pelletier, 1995; Young & Colin, 1992).

Os modelos tradicionais de orientação vocacional privilegiam, então, as estratégias de tipo instrutivo, o que tem revelado alguns problemas de validade conceptual. Na opinião de Campos e Coimbra (1991), um primeiro problema ter a ver

com a ênfase intrapsíquica deste tipo de abordagem – fortemente centrada nos indivíduos, ignorando os contextos de vida das pessoas. Por outro lado, trata-se de uma perspectiva que assume a intervenção vocacional como um processo com carácter predominantemente informativo, enfatizando a aquisição de conhecimentos ou comportamentos em situação artificial e não nas situações reais de interacção sujeito-mundo. Por último, tal concepção, revela consideráveis limitações ao nível da generalização das aquisições aos contextos reais de vida das pessoas.

Face ao aumento da incerteza em torno dos itinerários profissionais a que a sociedade moderna e pós-moderna assiste, a orientação profissional já não pode ser encarada como uma intervenção destinada a apoiar adolescentes e jovens na construção e implementação de projectos pessoais e profissionais lineares, articulando, sequencialmente, formação escolar, qualificação profissional, profissão e emprego (Coimbra, 1995, 1996). Esta lógica, decorrente dos modelos clássicos do desenvolvimento vocacional, pressupondo a estabilidade dos atributos individuais e das características das formações e das profissões, apresenta-se hoje como uma concepção muito discutível do processo de desenvolvimento vocacional, muito particularmente durante o período de vida adulta.

Segundo a perspectiva tradicional, o problema da escolha vocacional dos jovens reduz-se a uma questão de (falta de) conhecimento, na sua acepção mais racionalista. A intervenção assente em estratégias de tipo instrutivo, é concebida como um mero processo de conhecimento de si próprio e da rede de oportunidades disponíveis com vista a uma tomada de decisão racional sobre o caminho a seguir. No caso dos jovens, planear uma carreira encerra, hoje, mais incógnitas do que certezas. Neste âmbito, ainda, de acordo com autores como Azevedo (1999, p. 35):

*“ Planear significa obter um diploma e projectar a sua vida sem saber quando obterão o primeiro emprego, quanto tempo durará, se esse e os empregos ou actividades que se lhe seguem terão algo a ver com a formação inicial ou quantas vezes terão de mudar de emprego ou mesmo de área de actividade ao longo da vida profissional”.*

Por outras palavras, perante um tal cenário de imprevisibilidade, em que as carreiras profissionais se desenvolvem em “voo de borboleta” (Azevedo, 1999), a adaptabilidade afirma-se, desde o ingresso na vida activa, como uma condição essencial no que respeita ao desempenho do papel de trabalhador.

## CAPITULO 1.

Face ao aumento da incerteza em torno dos itinerários profissionais a que hoje se assiste, a orientação profissional já não pode ser então encarada como uma intervenção destinada a apoiar adolescentes e jovens na construção e implementação de projectos pessoais e profissionais lineares, articulando, sequencialmente, formação escolar, qualificação profissional, profissão e emprego (Coimbra, 1995,1996).

Esta lógica, decorrente dos modelos clássicos do desenvolvimento vocacional, pressupondo a estabilidade dos atributos individuais e das características das formações e das profissões (Imaginário, 1997), apresenta-se hoje como uma concepção muito discutível do processo de desenvolvimento vocacional, muito particularmente durante o período de vida adulta.

Como consequência, as intervenções assentes predominantemente na transmissão de informação relativa a formações e profissões, não se têm revelado eficazes na promoção de comportamentos de exploração vocacional (Campos, 1992), essenciais para lidar com a mudança e imprevisibilidade (Taveira, 1997,2000).

Para além disso, diversos estudos têm questionado o papel da informação na orientação profissional. Bloch (1980), por exemplo, citado por Campos (1992, p. 23), verificou que o fornecimento de informação, comparada com a sua ausência, diminuía a diferenciação vocacional e estes autores advertiam mesmo que os profissionais de Orientação Profissional deveriam ter sempre presente nas suas intervenções que os indivíduos

*“podem distorcer a informação nova de modo a que esta se adeque às visões preconcebidas do mercado de trabalho”, pelo que não deviam assumir com facilidade que “fornecer informação é uma ajuda útil para uma boa decisão vocacional”.*

O referido autor verificou inclusivamente que, contrariamente ao esperado, a oferta de informação diminuía a complexidade cognitiva dos indivíduos na representação do mundo profissional. Estudos posteriores (ex: Donnay & Borgen, 1999; Dörnyei, 2000; Dubet, 1996; Eccles & Wigfield, 2002) permitiram clarificar melhor esta questão. Mais precisamente, constatou-se que a simplificação cognitiva estava associada a certas características da informação profissional. Assim, enquanto a informação positiva sobre as profissões diminuía a diferenciação cognitiva do sistema de construtos vocacionais, a informação negativa ou mista aumentava os níveis de diferenciação. Por outras palavras, a capacidade dos indivíduos para construir representações multidimensionais e complexas do mundo profissional,

depende da violação das suas expectativas (Gomes, 2002). Para além disso, diversos outros estudos têm questionado o papel da informação na orientação profissional (ex.: Bisquerra, 1996; Bisquerra & Rodríguez-Moreno, 1998; Courtois, 1989; Laudry, 1989; Little, 1983; Russel, Crimmings & Lent, 1984).

Assim, hoje, perante o actual cenário de incerteza e de imprevisibilidade que o futuro descarrega no presente, em que as relações entre formações, profissões e empregos são cada vez mais precárias e incertas, a intervenção da orientação profissional deve ser perspectivada como um processo de transformação da relação que cada indivíduo estabelece com o meio envolvente, passando a racionalidade da decisão para plano secundário. Segundo esta perspectiva, designada por Campos e Coimbra (1991) de exploração reconstrutiva do investimento vocacional, não se considera o sujeito e o mundo como duas realidades independentes entre as quais é necessário estabelecer relações. O ponto de partida é precisamente a relação que o sujeito mantém permanentemente com o mundo escolar, profissional e social. Desta forma, a intervenção da orientação profissional consiste em criar condições para que a relação sujeito-mundo se vá progressivamente (re) construindo, proporcionando aos jovens experiências de aproximação à vida activa susceptíveis de os ajudar a transformar a sua relação com o mundo (Gomes, 2002). É no seio dessas experiências de acção, de contacto directo com pessoas e situações representativas da vida adulta e do mundo profissional, que os jovens vão construindo os seus interesses e melhorando o conhecimento de si próprios e da realidade circundante (Campos & Coimbra, 1991). Tais experiências devem ser significativas para os sujeitos, isto é, devem corresponder às suas necessidades, interesses e desejos. Ou seja, devem fundamentar-se na relação actual de investimento e, tanto quanto possível, ser originadas na insatisfação sentida pelo sujeito. Segundo a concepção de exploração reconstrutiva do investimento vocacional, aptidões, capacidades, interesses e motivações de cada um constituem não um dado a constatar, descobrir ou avaliar, mas sim atributos a construir, desconstruir e reconstruir no decurso das experiências de vida (Imaginário, 1997). De acordo com esta perspectiva, a escolha de uma formação ou uma profissão não resulta exclusivamente da relação de conhecimento que o jovem estabelece com o mundo, mas sim da articulação desta com variáveis afectivas, motivacionais e comportamentais, o que transforma o processo de escolha vocacional numa contínua renegociação dos compromissos estabelecidos, pelo sujeito, entre as suas expectativas e desejos pessoais e as

## CAPITULO 1.

oportunidades e os constrangimentos sociais. Contudo, para que as experiências de aproximação à vida activa não se mostrem improdutivas do ponto de vista de desenvolvimento vocacional dos jovens, é necessário articular essas experiências de acção com ocasiões regulares de integração, as quais poderão, por exemplo, ter lugar através de discussões de grupo orientadas pelo profissional de Orientação Profissional. Tal como Gomes (2002) nos evidencia, só desta forma será possível promover nos indivíduos uma sucessão equilibrada de momentos de desestruturação-estruturação, dotando-os de uma capacidade crescente para compreender e agir sobre os meios escolar e profissional.

### **4.2. O modelo de carreira**

A partir da década de cinquenta do século passado, então, o terreno estava fértil para uma nova sementeira conceptual no campo da orientação profissional que, simultaneamente, tivesse a oportunidade de conservar e aprofundar os dados de observação minuciosamente recolhidos pela perspectiva traço-e – factor da escolha profissional e, ao mesmo tempo, que pudesse ultrapassar os limites, amplamente discutidos, dessa forma de abordagem do comportamento e/ou das expressões vocacionais. As primeiras propostas de uma nova maneira de perspectivar a escolha vocacional são apresentadas por Super (1957).

Em meados do século XX, a importância do paradigma desenvolvimentista da carreira (Super, 1957) e o reforço de abordagens psicológicas mais centradas no indivíduo (Rogers, 1951), contribuíram para alterar as anteriores perspectivas, em particular, quanto ao seu carácter estático e pontual e à natureza directiva e prescritiva das suas práticas.

A teoria geral da escolha e do desenvolvimento vocacional, de autoria de Super (1957), é estruturada em quatro modelos distintos, mas conexos: o modelo tradicional, o modelo dos factores sócio - económicos e ambientais, o modelo das abordagens desenvolvimentistas e, finalmente, o modelo fenomenológico. Super objectivou não somente a compreensão e a apresentação do conceito de maturidade vocacional, mas igualmente a sua gestão no plano transcultural.

Os modelos de Donald Super, progressivamente aperfeiçoados, com sucessivas propostas de esquemas de intervenção no âmbito da Educação e do Aconselhamento de Carreiras e a preparação de instrumentos de medida adequados, no âmbito da carreira, ilustram bem esta nova era da Orientação Escolar e Profissional

(Super, 1976, 1980ab, 1990; Super & Sverko, 1995), marcada por uma concepção de carreira. Esta é definida como uma sequência e interacção de papéis desempenhados ao longo da vida, no enquadramento dos quais se situam e se interligam o papel de estudante e o papel profissional. Com efeito, reconhecido e caracterizado o desenvolvimento pessoal como um processo contínuo, este foi tomado na sua dimensão vocacional, inspirando novas formulações teóricas e preconizando novas formas de intervenção com carácter de continuidade (Reuchlin, 1971). Por outro lado, as tendências para o reconhecimento das capacidades de decisão e do protagonismo individual na gestão da carreira escolar e profissional convergiram em modelos que enfatizaram a formação dos auto – conceitos e a auto – orientação, no processo de desenvolvimento vocacional.

A emergência da concepção desenvolvimentista levou à configuração de novos modelos de intervenção, com ênfase na continuidade dos processos, na sua dimensão educativa e no protagonismo pessoal dos destinatários das acções. Nesta perspectiva, a ênfase é posta no processo de desenvolvimento pessoal, na preparação do indivíduo para responder com prontidão e eficácia às tarefas próprias das diferentes fases do seu percurso, alargando-se progressivamente o número e a natureza das variáveis consideradas como relevantes, quer em termos pessoais, quer em termos situacionais (Super, 1976, 1980ab, 1990; Super & Sverko, 1995). Constitui não menos importante contributo desta formulação, o reconhecimento da educabilidade dos comportamentos vocacionais, a par da constatação que grande parte dos potenciais destinatários das intervenções, porventura os mais carenciados, se manterão fora do seu alcance, seja por ignorância da sua existência e utilidade, seja por negligência face à natureza e à importância da problemática em causa. Deste facto resultou, para as políticas de intervenção em Orientação, um desafio pró – activo no sentido de abranger, de forma continuada e adequada, o maior número possível de destinatários (Savickas, 2001). Começando por privilegiar o campo de trabalho, as intervenções vocacionais foram também crescendo em meio escolar, procurando responder a problemas específicos, sobretudo através de serviços ou agentes periféricos ao sistema educativo.

O modelo de carreira, comparativamente ao modelo das profissões, mais antigo, propõe-se um objectivo mais complexo e difícil de alcançar (Savickas, 2001). Não se trata agora de intentar somente predizer uma posição profissional que o sujeito

## CAPITULO 1.

ocupará, provavelmente, num determinado momento futuro, e com que grau de sucesso o fará, mas sim de activar a atitude crítica de escolha, a persistência face a obstáculos e o esforço despendido na realização de tarefas, normalmente ambíguas, complexas e prolongadas no tempo. O modelo de carreira presta uma atenção especial aos aspectos evolutivos da pessoa e do contexto e, naturalmente, à sua interacção.

Existe, desde o primeiro momento, uma clara rejeição de uma visão pontual do comportamento vocacional e a aceitação do ponto de vista, de que o cabal esclarecimento deste comportamento passa pela sua inserção no âmbito do desenvolvimento humano em geral, do qual o desenvolvimento vocacional seria apenas uma instância particular (Lima, 2004).

O movimento Career(s) Education ou Éduquer en Orientation ou Educação Vocacional como se optou por designá-lo em português, tem constituído, simultaneamente, um motor e um enquadramento dessas práticas. Esboçado no âmbito do departamento de Educação dos Estados Unidos da América, em finais da década de 60 (Marland, 1974), como uma expressão educativa da Orientação, estendeu-se progressivamente a outros países do continente americano e europeu (Boy, Cartier, Pépin, Guichard, Huteau, Guillon & Barbot, 1999; Rodriguez, 1995), designadamente à Grã – Bretanha (Law & Watts, 1977). Actualmente acredita-se que, até certo ponto, as pessoas podem deliberadamente influenciar as suas trajetórias, quer durante o período de formação inicial ou contínua, quer no decurso da sua vida profissional (Campos & Coimbra, 1992; Taveira, 2004), e que é possível o desenvolvimento de práticas educativas no âmbito da carreira, promotoras da auto-determinação e do desenvolvimento do potencial humano no domínio.

### **4.3. O modelo educativo e contextualista**

As tendências gerais da evolução dos modelos de intervenção vocacional são enunciados dicotomicamente na seguinte síntese de Pinto (2004, p. 24):

“do pontual ao continuado e ao progressivo, considerando que a intervenção não se limita a uma maxi – decisão relativa à escolha definitiva de um percurso formativo ou de uma profissão, antes deve proporcionar um apoio ao longo do processo de desenvolvimento e constituir-se como motor desse desenvolvimento; do remediativo ao educativo, concebendo as intervenções não essencialmente como forma de resolver

problemas e ultrapassar dificuldades, mas sobretudo visando preparar as pessoas para prosseguir o seu desenvolvimento ao longo da vida; do directivo ao construtivo, reconhecendo que o protagonista da acção é o próprio indivíduo, num processo de auto – orientação, de autonomia crescente, num enquadramento relacional contextualizado; do uniforme ao personalizado, com a preocupação de proporcionar respostas específicas a indivíduos e grupos em função das suas características próprias, para além de acções mais alargadas orientadas para objectivos gerais; do segmentado ao holístico, valorizando o indivíduo na sua globalidade, em contraste com abordagens parcelares, em termos de dimensões pessoais ou situacionais consideradas no processo de educação ou aconselhamento de carreira; do restrito ao aberto, alargando o âmbito de acção das intervenções vocacionais a toda a comunidade educativa, integrando diversos agentes nas suas actividades e acentuando a importância da sua relação com o meio exterior à escola; da centração nos conteúdos estruturais e sequenciais do desenvolvimento vocacional à valorização dos respectivos processos e significados”.

O movimento da Educação Vocacional constituiu-se, assim, ao longo das duas últimas décadas, como um domínio importante da intervenção vocacional, designadamente no contexto educativo, cujos contornos têm sido definidos em torno de quatro pilares (Hoyt, 1995). O primeiro eixo relaciona-se com o conceito de trabalho, tomando este como acção consciente, intencionalmente dirigida a objectivos eleitos nos diferentes papéis da vida, em função de valores procurados no desempenho desses papéis; o que envolve actividades no âmbito profissional, mas também no âmbito educativo, familiar, comunitário ou outro. O segundo eixo centra-se no processo de ensino/ aprendizagem e visa o incremento da produtividade educativa, através do reconhecimento da importância das tarefas, da sua diversificação e enriquecimento, da avaliação e recompensa dos resultados obtidos, do estímulo à iniciativa, à criatividade e à cooperação, de uma progressiva responsabilização pessoal e social pelo desempenho dos diferentes papéis de vida, designadamente do papel de estudante. O terceiro eixo acompanha o processo de desenvolvimento vocacional, nas suas diferentes fases e processos, preconizando intervenções continuadas e sucessivas ao longo da escolaridade, abrangendo diferentes áreas: o conhecimento de si próprio, a exploração de oportunidades e a aprendizagem dos processos de decisão e de transição. O quarto eixo corresponde a requisitos de contextualização da intervenção no sistema educativo, designadamente no que se

## CAPITULO 1.

refere às suas finalidades formativas, à sua estrutura e funcionamento, aos agentes que nele interagem, aos recursos de que dispõe.

A articulação do movimento da Educação Vocacional com diversas reformas dos sistemas educativos, entretanto levadas a efeito, em particular nos países anglo – saxónicos, favoreceu a sua implementação e contribuiu para valorizar a intervenção vocacional integrada no contexto escolar. Deste movimento emerge a tónica no auto – desenvolvimento contextualizado, concebendo-se o processo de desenvolvimento vocacional como uma rede complexa de trajectórias que o sujeito vai tecendo, onde a adaptabilidade e a antecipação estratégica têm de responder a mudanças rápidas e dificilmente previsíveis (Young & Chen, 1999). Desta perspectiva decorre uma abordagem aberta e plástica da carreira, concretizada em projectos que o próprio indivíduo vai construindo (Young, Valach & Collin, 1996), identificando e mobilizando recursos para interagir de forma produtiva com as oportunidades que lhe vão aparecendo, que procura ou que gera – a educação para a carreira.

A educação para a carreira tem como função ajudar os clientes a desenvolverem atitudes de autogestão tais como a antecipação e a autonomia, assim como competências de planeamento e tomada de decisão. É função da educação para a carreira promover no cliente competências de planeamento e tomada de decisão, corrigindo as suas crenças e interpretações irracionais e discutindo as dificuldades decisórias (Campos, 1991). Neste contexto, as intervenções vocacionais apresentam-se hoje como visando a progressiva capacitação e responsabilização quanto à condução de projectos vocacionais próprios, contextualizados e flexíveis.

A revisão recente sobre perspectivas e desafios da Educação Vocacional (Guichard, Guillon & Lowit, 2001) reforça a sua importância pelos contributos que traz à carreira considerada hoje como “progressão individual das pessoas ao longo da vida no domínio do saber e do trabalho” (Watts, 2001, p. 92), conferindo-lhe a função de ajudar os indivíduos a desenvolver conhecimentos, atitudes e competências que possibilitem essa progressão. Na opinião de Alvarez Rojo (1989), as estratégias de intervenção em orientação profissional, emergentes desta análise, remetem-nos preferencialmente para actividades de exploração que facilitem experiências de contacto/relação com o mundo da formação, do trabalho e da realidade social proporcionadas nos contextos de vida como a família, escola, grupo de pares, tempos livres, nos media e na comunidade. Estas actividades de exploração podem ser

realizadas, inclusive, recorrendo a meios mais clássicos tais como inventários de interesses profissionais, documentos escritos sobre formação e trabalho ou em outros suportes multimédios e informáticos – referimo-nos à exploração indirecta (representação simbólica da realidade). Contudo, os objectivos e forma de utilização não visam desocultar – mediante a manutenção e cristalização das características inatas ao sujeito – nem instruir pelo combate da ignorância através da informação, mas visam a transformação, mediante o questionamento, o conflito pela construção de novos significados que o sujeito vai construindo e reorganizando, de forma idiossincrática, sobre o mercado de trabalho e da formação (Pelletier, 1995).

É na rede de relações interpessoais envolvidas nas experiências indirectas e, sobretudo, directas de exploração, e no contexto de relações experienciadas como apoiantes e seguras, que as significações são construídas e o desenvolvimento vocacional ocorre (Beckman & Kuhl, 1984; Bloch, 1989; Pelletier, 1995). Esta forma possível de compreensão do desenvolvimento vocacional, não é única e consensual – porque coexiste, em pé de igualdade com outras enunciadas, nas práticas correntes de orientação no nosso País e no espaço Europeu – mas, na opinião de Coimbra (1996), apresenta-se como a mais pertinente e instrumental, pelas seguintes razões: (i) é a que está mais de acordo com a lógica do funcionamento psicológico, porque considera que a emoção, a cognição e a acção são elementos do mesmo continuum e que as clivagens entre eles são artificiais, isto é, racionais e não psicológicas; ou seja, significa que o conhecimento e a cognição podem ser percebidos, em termos mais latos, como a integração da emoção e da acção (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994); (ii) a raiz psicológica desta perspectiva permite uma leitura integradora das várias dimensões do funcionamento psicológico que intervêm no processo das escolhas, ou seja, a relação que o sujeito estabelece com o mundo é, simultaneamente, afectiva, cognitiva e indissociável da acção; (iii) é a perspectiva que melhor nos pode facilitar a ultrapassagem da ideia de um único e grande projecto de vida que tem subjacentes visões lineares, unidireccionais e ascendentes das trajetórias vocacionais, inadequadas à complexidade do funcionamento individual e social; e (iv) propõe-nos, em alternativa, uma concepção do desenvolvimento vocacional, multidimensional, recorrente, eventualmente cíclico, a nível processual, compatível com a noção de incerteza, na abertura a múltiplas possibilidades, implicando uma atitude dinâmica de questionamento e de exploração, no seio da qual

## CAPITULO 1.

vão emergindo pequenos projectos que se vão reformulando, conduzindo sucessivamente a outros, num processo constante de construção pessoal.

Neste contexto, a educação vocacional constitui uma resposta estratégica, também no que respeita à promoção do desenvolvimento da carreira dos jovens adultos no actual contexto de vida socioprofissional e tende a ser considerada hoje como uma responsabilidade do próprio sistema educativo, que de acordo com diversos autores (Aubret, 2001; Bingham, 1998; Brown & Brooks, 1996; Dupont, 2001; Guichard & Huteau, 2001; Gysbers, 2001; Herr, 2001; Herr & Cramer, 1996; Leong & Barak, 2001; Savickas, 2001; Rodriguez, 2001; Watts, 1996, 2001): (i) a deve integrar e sustentar, assumindo os seus objectivos; (ii) planeando a sua concretização ao longo do seu percurso escolar; (iii) mobilizando os recursos necessários à sua implementação; (iv) apelando à participação dos agentes educativos da Universidade e da família, bem como dos membros da comunidade educativa; e (v) procedendo à avaliação dos resultados obtidos junto de destinatários e agentes envolvidos (Aubret, 2001; Bingham, 1998; Brown & Brooks, 1996; Dupont, 2001; Guichard & Huteau, 2001; Gysbers, 2001; Herr, 2001; Herr & Cramer, 1996; Leong & Barak, 2001; Savickas, 2001; Rodriguez, 2001; Watts, 1996, 2001).

Os modelos de educação de carreiras em ambiente académico acusam os efeitos, quer nas mudanças nos sistemas sociais e educativos, quer de novos contributos da teoria vocacional (Law, 1991,1996ab). Esta evolução levou à identificação de novas prioridades e à definição de diferentes níveis de intervenção no contexto escolar e na relação com os contextos envolventes e tem dado origem a programas de âmbito mais abrangente, com mais acentuado grau de integração nas actividades académicas e mais ampla participação de sistemas da comunidade exteriores à escola (Law, 1996b, 2001).

No âmbito da Educação Vocacional, designadamente em contexto educativo, têm sido elaborados e implementados programas dirigidos a populações diversificadas, com diferentes objectivos e estratégias, em função das características dos modelos adoptados. A análise desses programas revela uma grande diversidade quanto a fundamentação conceptual, objectivos, estrutura, estratégias, destinatários, tipos de actividades, materiais e procedimentos de avaliação (ex.: Boy, Cartier, Pépin, Guichard, Huteau, Guichard, Guillon & Lowit, 2001; Peavy, 1992; Rodriguez, 1995; Savickas & Walsh, 1996; Vondracek & Schulenberg, 1982).

Tendo adquirido, no início, maior dimensão sobretudo nos Estados Unidos da América e na Grã – Bretanha, a Educação Vocacional desenvolveu-se nestes países segundo duas perspectivas que vieram posteriormente influenciar outras iniciativas neste domínio. A perspectiva norte americana (Hoyt, 1979) põe o ênfase na preparação para a vida adulta, através da aquisição de competências básicas de comunicação e de trabalho, do desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania, do conhecimento de si, da exploração de oportunidades educativas e profissionais, de competências de empregabilidade e adaptabilidade, da adesão ao desempenho de outros papéis da vida, na família e na comunidade, enfim, da responsabilização pelo seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social. A intervenção de educação vocacional decorrente desta perspectiva é de natureza evolutiva, adaptando-se às fases de desenvolvimento do indivíduo; e globalizante, abrangendo diferentes papéis de vida, em diferentes cenários. Preconiza o recurso sistemático a estratégias de infusão curricular, integrando objectivos de desenvolvimento vocacional nos conteúdos programáticos e nas metodologias de ensino e prevê a colaboração de diversos agentes educativos, em particular os professores, bem como a colaboração entre o sistema educativo e outros sistemas da comunidade. A avaliação do impacto deste tipo de intervenção continuada revela resultados positivos, quer em termos de sucesso e progressão na escolaridade, quer da qualidade do ambiente escolar, quer da empregabilidade dos participantes (Gysbers, 2001).

A perspectiva britânica definia, na sua fase inicial, um âmbito mais restrito para a Educação Vocacional, acentuando a preparação dos estudantes para as escolhas vocacionais e a transição para a vida de trabalho remunerado. Os programas incidiam sobretudo em populações adolescentes; e visavam, como objectivos prioritários, ajudar os estudantes: (i) a conhecer as suas potencialidades e limitações; (ii) a conhecer as oportunidades de formação e de trabalho, através de uma exploração sistemática e continuada; (iii) a aprender os processos de tomada de decisão; e (iv) a adquirir atitudes e competências facilitadoras dos processos de transição nos percursos vocacionais. Preconizam o recurso a estratégias aditivas ou mistas; prevêem a implementação de programas específicos bem como o recurso a técnicos especializados na educação vocacional, professores ou outros.

Estas duas linhas de evolução dos modelos de Educação Vocacional, cujas diferenças progressivamente se vêm esbatendo, encontraram expressão própria

## CAPITULO 1.

noutros países que têm procurado implementar programas educativos que proporcionem experiências favoráveis ao desenvolvimento vocacional dos utentes dos serviços de Orientação Vocacional, entendido este cada vez mais numa perspectiva evolutiva e globalizante, apesar das especificidades próprias de diferentes enquadramentos teóricos e institucionais. Assim, na Alemanha (Malcowszki, 2001), no Canadá (Dupont, 2001), em Espanha (Rodriguez, 2001) ou em França (Aubret, 2001), a revisão desses programas revela a incidência crescente das actividades de serviços de Orientação, tendendo a adoptar modelos de tipo compreensivo.

### **4.4. Abordagens da intervenção vocacional em contexto universitário**

Às Universidades compete a responsabilidade de propiciar educação para a cidadania e de preparação sólida para a vida nas suas múltiplas exigências, que não apenas as do treino para o emprego (Lázaro, 1997; Taveira, 2000; Rodriguez- Espinar, 2001). Formar indivíduos completos, dotados de conhecimentos e competências suficientemente alargados e flexíveis, aptos para intervir socialmente e motivados para um processo contínuo de aprendizagem deve tornar-se o objectivo final da “cadeia educativa”, onde cada elo se deve ligar e articular num todo coerente face a estes objectivos (González de la Hoz, 1998). Desta forma criam-se condições de adaptação ao mercado de trabalho, cujo diálogo não se reduz ao mercado, mas à sociedade como um todo. Vários autores (ex.: Lázaro, 1997; Rodriguez-Espinar, 2001; Taveira, 2000, 2004) têm defendido que o trajecto de formação universitária poderá ser, em si mesmo, um processo de “empreendedorismo” desde que permita o desenvolvimento da capacidade de decisão, de comunicação, do trabalho em equipa, de construção de consensos e resolução de conflitos, em suma, desde que promova a dimensão humana e a “cultura de iniciativa”. Falar de educação universitária e de formação universitária enquanto campos distintos, quando não opostos, não faz sentido. Mais do que propostas concorrentes ou antagónicas entre si, a educação e a formação devem ser encaradas como ofertas interactivas e convergentes que perfilham a mesma finalidade: a preparação dos indivíduos para a realização, com maior eficiência, de tarefas concretas de trabalho, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das demais competências de vida, fundamentais ao desempenho dos vários papéis sociais exigidos pela globalidade dos contextos (Canário, 1999; Imaginário, 1997; Legrès & Pémartin, 1985; Lemerrier-Kuhn, 1989; Noufer, 1989).

A promoção de eficácia do processo de ensino – aprendizagem em ambiente universitário configura-se, nesta perspectiva de promoção de atitudes de flexibilidade, como sendo caracterizada por um processo contínuo e permanente, individual e colectivo, de auto-construção de um sentido coerente e significativo para as relações que cada diplomado estabelece com os outros e com a realidade envolvente. Este processo dá congruência e ganha forma no seio das experiências vividas ao longo da vida (Canário, 1999; Depolo, Fraccaroli & Sarchelli, 1993; Kuhl, 1982; Pinto, 2004; Rodriguez- Moreno, 1988, 2003; Spokane, 2004; Sprinthal, 1991; Stumpf & Lockart, 1987; Super, 1990, 1980b). Expresso de um outro modo, as pessoas transformam-se em sujeitos aprendentes, simultaneamente agentes e produtos das suas aprendizagens. Concebê-las como actividades requeridas e concretizadas nos mais variados contextos e momentos, leva a pressupor que também a educação e a formação, mais do que uma etapa escolar, institucional ou organizada de aprendizagem, dão azo a um processo constante de evolução e de reorganização pessoal, a procurar e a prosseguir ao longo da existência, o qual deverá ser entendido como uma responsabilidade da sociedade no seu todo.

A conceptualização do ensino e da formação enquanto actividades a serem prosseguidas ao longo da vida, isto é, à medida que os indivíduos constroem percursos pessoais recheados de oportunidades de renovação das aprendizagens ou de reequacionamento dos compromissos firmados consigo próprios, com a sociedade e com o mundo em que vivem — remonta ao início da década de 70 do século passado, altura em que se começou a afirmar a perspectiva de educação permanente (Comissão Europeia, 1991ab, 1993, 1995, 1998; Roldão, 2002). O Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) são três dos organismos que aderiram e impulsionaram este movimento através da profusão de propostas e da intensa discussão gerada; sendo as suas duas grandes metas, a conciliação de objectivos culturais, sociais e económicos, e o aparecimento de maneiras alternativas de, a partir da reformulação das estruturas já existentes, organizar o processo educativo. Quando assim entendido, o conceito de formação ao longo da vida desafia muitos dos princípios do sistema escolar. Se não, veja-se: (i) constitui uma concepção de aprendizagem que retira o relevo habitualmente concedido à função instrumental da educação, desvalorizando a mera certificação das aprendizagens; (ii) enfatiza o direito de todos à aprendizagem,

## CAPITULO 1.

independentemente do género, grupo étnico, idade, nacionalidade ou estatuto social; (iii) sublinha a dimensão formal e não-formal das aprendizagens; (iv) apresenta-se como uma crítica à educação assente numa visão reducionista, fragmentada, pré-concebida e prescritiva dos currículos (Gallie, 1998).

A ênfase colocada nos determinantes económicos, em particular no que diz respeito à socialização para o emprego, bem como à regulação deste sistema e dos fluxos de candidatos e ocupantes dos lugares disponíveis é, por vezes, bastante evidente. Refira-se, nomeadamente, a proposta enunciada pela Comunidade Europeia no “*Livro branco*” sobre Crescimento, Competitividade e Emprego.

O discurso aí dominante sobre a educação, na perspectiva da formação ao longo da vida, tende a basear-se no imperativo de, continuamente, os recursos humanos se (re) qualificarem acentuando-se, quase em exclusivo, a necessidade de se desenvolverem os mecanismos conducentes à sua acreditação, certificação, de preferência através de sistemas de abrangência universal, e expansão da participação. Dito de outro modo “existem contradições (...) entre os fundamentos aceites para a acção e os objectivos que lhe são consignados” (Gallie, 1998, p. 23), as quais não sendo resolvidas se podem reverter contra os próprios indivíduos. Tal perspectiva, essencialmente instrumental, da formação, estender-se-ia também à intervenção vocacional universitária.

As noções de gestão da carreira e de formação ao longo da vida, em virtude da diversidade e riqueza de objectivos e de alternativas que proporcionam, despontam como dois conceitos extremamente úteis para a compreensão daquilo que se espera dos diplomados universitários de uma sociedade aprendente — isto é, de uma sociedade em que os diplomados universitários, ao longo de toda a sua vida e a partir de uma formação de base de qualidade, se envolvem continuamente em acções educativas em que procuram aprofundar, actualizar ou renovar as estruturas adquiridas no decurso da escolaridade inicial, tendo em vista a sua aplicação, dentro e fora dos contextos de trabalho (Azevedo, 1999; Campos, 1980; Collin & Watts, 1996; Law, 1991; Watts, 1996). Por outro lado, abrem caminho para a generalização da trilogia *formação ao longo da vida/organização aprendente/sociedade educativa* que sintetiza a importância atribuída, nos nossos dias, à articulação da educação permanente com a sobrevivência e desenvolvimento individual, organizacional e social como um todo (Tight, 1998).

Em consequência da flexibilização das leis laborais e da crescente precarização dos vínculos contratuais, da passagem, ao longo da vida activa, por vários períodos de emprego e de desemprego, a intervenção vocacional em contexto universitário destinada a apoiar a transição dos diplomados para o mercado de trabalho deve ser perspectivada como apoio sistemático à gestão de carreira, isto é, como apoio ao processo através do qual, jovens e adultos diplomados, implementam e monitorizam objectivos e estratégias vocacionais dirigidas para a concretização das aspirações, desejos e necessidades inerentes à relação mantida com a aprendizagem e com o trabalho (Comissão Europeia, 1991; Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Simões Lopes, 1997).

Como consequência, a intervenção psicológica no ensino superior passou a integrar um leque variado de actividades, que vão desde a informação escolar e profissional, a consulta psicológica vocacional e pessoal, a psicoterapia e o apoio psicopedagógico, passando pelos sistemas de apoio de pares e os seminários de planeamento vocacional e pessoal, até às intervenções psicoeducacionais apoiadas por computador e pela telemática e, às medidas de apoio médico e social, entre outras (Herr & Cramer, 1996). A finalidade principal é procurar responder também, de modo mais efectivo, às necessidades e problemas de uma nova população universitária, com diferentes tipos de alunos, a partir de uma abordagem multicultural e desenvolvimental. Esta perspectiva, decorrente da evolução do mercado de trabalho, mostra-se congruente com a actual reconfiguração das carreiras profissionais (Brunhes, 1999).

Tradicionalmente, entendia-se por carreira profissional, a progressão regular e hierárquica desenvolvida no contexto de uma profissão ou sector de actividade. Esta noção, assente no pressuposto da estabilidade das qualificações e dos empregos, não se mostra compatível com a actual dinâmica do mundo profissional. Com efeito, actualmente, a noção de carreira tende a ser concebida menos como a concretização de um único e grande projecto, e mais como a concretização de uma série de pequenos projectos, eventualmente orientados por um objectivo, envolvendo, ou podendo envolver, uma multiplicidade de trajectos. Nesta acepção, carreira remete para o sentido pessoal e individual dos investimentos educativos e profissionais, para a sucessão de aprendizagens, experiências de trabalho, empregos e períodos de formação dos sujeitos ao longo da vida activa. Nesta perspectiva, cada indivíduo

## CAPITULO 1.

constrói e reconstrói, permanentemente, a sua carreira nos processos de exploração da sua relação com o mundo.

Segundo estudos levados a cabo com estudantes de estabelecimentos do ensino superior por Herr (2001), existe uma percentagem mais elevada de estudantes finalistas de cursos de licenciatura a solicitar ajuda em problemas relacionados com a carreira, cujas necessidades se situam essencialmente nas seguintes áreas: (i) ter melhor conhecimento sobre interesses e aptidões, compreender e decidir sobre objectivos de carreira; (ii) ter mais certeza de planos de carreira; (iii) explorar carreiras relacionadas com interesses e aptidões; (iv) seleccionar cursos relevantes para os objectivos de carreira e (v) desenvolver estratégias de procura de emprego (p.25-27).

No âmbito da intervenção vocacional universitária, Gallegos (1998) sugere o desenvolvimento de programas de orientação e de intervenção, durante a fase de transição ao mercado de trabalho, que sigam as seguintes recomendações: (i) aplicação em contextos próximos do aluno; (ii) treino de habilidades de tomada de decisão e procura de emprego; (iii) desmistificação de percepções e de conceitos que reforçam a conduta passiva frente ao mercado de trabalho; (iv) construção de programas de desenvolvimento pessoal para estudantes com problemáticas específicas; (v) integração com uma política de emprego que facilite a actuação em nível microcontextual.

Nos últimos anos é visível o acréscimo de solicitações por parte dos estudantes universitários no sentido de obterem apoio a nível da orientação, aconselhamento e planeamento de carreira e outros tipos de atenção às suas necessidades de desenvolvimento de carreira (Pelletier, Noiseaux & Boujold, 1982). Esta situação deve-se a pressões associadas a situações como emprego não efectivo e o desemprego, às dificuldades que uma percentagem significativa de estudantes tem em relacionar as suas actividades educativas com o mercado de trabalho e ao facto de vários estudantes do ensino superior lidarem com problemas de identidade ou com formulações constantes de preferências vocacionais, diferenciação de interesses e valores, entre outros aspectos associados a um nível de maturidade mais elevado (Ferreira & Santiago, 1999; Ferreira & Almeida, 1997; Herr & Cramer, 1996; Pascarella & Terenzi, 1991; Taveira, 2001).

Neste contexto, no seio do movimento de Educação para a Carreira defende-se que preparar os estudantes para o trabalho deve ser o objectivo último do sistema

educativo. Pretende-se, desta forma, apoiar os universitários a familiarizarem-se com os valores de uma sociedade orientada para o trabalho, a integrarem esses valores nos seus sistemas de valores pessoais e a implementar esses valores nas suas vidas (Moreno, 1999; Rodríguez-Moreno, 2002; Taveira, 1997). Nesta perspectiva o trabalho passa a designar o esforço consciente do diplomado no sentido de produzir benefícios socialmente aceitáveis para si próprio e/ou para os outros (Moreno, 1999). Contudo, apesar de ser desejável uma relação estreita entre o mundo escolar e o mundo profissional, tal não implica que os objectivos da formação universitária se devam limitar à preocupação exclusiva de preparar futuros profissionais (Taveira, 2000). De um modo geral, os serviços de orientação no ensino superior na União Europeia parecem estar mais desenvolvidos no seio das Universidades. Os estabelecimentos de ensino universitário diferenciam-se, assim, pela importância da ajuda que proporcionam aos estudantes no que se refere aos seus problemas escolares e pessoais. Alguns proporcionam serviços de aconselhamento integrados, isto é, lidam com este tipo de problemática e em simultâneo com os problemas de orientação profissional. Outros estabelecimentos distribuem a resolução destes problemas entre diferentes serviços. Outros, por fim, não propõem mais do que uma ajuda muito limitada no domínio pessoal. Por exemplo, na Bélgica, cada Universidade organiza um serviço de informação sobre as alternativas educativas e profissionais, bem como um serviço de orientação mais personalizado e dirigido para a escolha dos estudos. Na Dinamarca, os serviços abarcam não só problemas de orientação de carreira como outros de carácter mais geral e são assegurados por conselheiros a tempo inteiro. Em França, todas as Universidades têm um Centro Universitário de Informação e Orientação. Na Alemanha, as Universidades tendem a proporcionar essencialmente serviços de orientação nos estudos e de aconselhamento pessoal. (Watts & Hawthorn, 1992, p.38-39)

O desenvolvimento com qualidade deste tipo de serviços tem sido promovido por organizações como o Fórum Europeu de Orientação Académica (FEDORA), cuja preocupação central consiste na promoção de Serviços de Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior Europeu. É aqui oportuna a referência às conclusões da Conferência Internacional “Informação e Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa”, que teve lugar em Coimbra em Setembro de 1996. Estas conclusões destacaram aspectos relevantes para quem tem interesse em contribuir para a evolução deste tipo de Serviços. Foi primeiramente referida a

## CAPITULO 1.

importância de reforçar a troca de experiências e a análise comparativa de estruturas organizativas e de métodos de intervenção nos Centros de Informação e Apoio Psicológico aos estudantes do ensino superior, bem como apoiar iniciativas de expansão e desenvolvimento destes Centros nos países da União Europeia onde eles ainda são em número reduzido, como é o caso de Portugal. De seguida recomendou-se que estes Centros deviam ser estruturas de prestação de serviços, abertas a todos os estudantes e com conexão directa com as autoridades académicas. Por outro lado, que estes mesmos Centros, para além de atendimentos individuais, desenvolvessem iniciativas e programas de acção sistemática orientados para responder às necessidades dos estudantes especialmente nos momentos de transição: (i) a transição do ensino secundário para o ensino superior, melhorando as condições de vida no ensino superior; (ii) o momento da inserção e integração nas várias condições de vida que o ensino superior representa; (iii) e, o momento da transição da formação académica para o mundo de trabalho, aperfeiçoando as relações entre o ensino superior e as empresas (Abreu, 1997, pp.315-316). Autores como Miguel (in FEDORA, 1997) defendem que o desenvolvimento de carreira requer que a informação se constitua continuamente como um elemento facilitador da capacidade de planificação dos sujeitos, porquanto a interacção que se estabelece entre as alternativas de formação educacional e ocupacional, por um lado, e as características pessoais, por outro, é imprescindível para que os indivíduos possam retirar a máxima satisfação pessoal, sendo que a personalização da informação de carreira se deve assumir como preponderante.

Por seu turno, Schlossberg (1981) analisou as percepções dos trabalhadores face à transição de carreira e reclama a necessidade de preparar intervenções pré-transição que correspondam a um trabalho de desenvolvimento de estratégias para lidar com a transição individual bem sucedida. Autores como Guichard e Rodríguez-Moreno (1994) evidenciam a importância de se trabalhar, na intervenção psicossocial com universitários, o tema do empreendedorismo. Estes autores, num estudo descritivo assente na técnica da análise de conteúdo, abordam a necessidade de trabalhar com os clientes universitários o empreendedorismo e a sua relação com a exploração de carreira. Do mesmo modo, Brennan, Kogan e Teichler (1996) realizaram estudos exploratórios em que se abordou a relação entre a adaptabilidade vocacional e o optimismo. Santiago e Tavares (2000) defendem, neste âmbito, que a intervenção vocacional em contexto universitário deve ser personalizada, integrar as

experiências e as componentes motivacionais, ter a função discriminativa que apoie a monitorização do próprio desenvolvimento. Por seu turno, Rodriguez-Moreno (2002) apela à necessidade de dotar os estudantes com ferramentas que lhes permitam desenvolver as suas destrezas e competências ao longo da totalidade do trajecto de vida. Sugere ainda aquela autora que os profissionais de orientação vistam o papel de mediadores tendo como objectivos, satisfazer os interesses, necessidades e expectativas dos clientes e indica propostas para o futuro da orientação escolar e profissional: (i) renovação do enfoque clássico em momentos críticos, (ii) organização de programas de educação para a carreira profissional com incidência no conceito de trabalho; (iii) orientação dos estudantes para aumentar a consciência sobre a sua carreira, a exploração da carreira (atitudes, interesses e valores em relação ao trabalho), a tomada de decisões de carreira e para as transições ao longo da carreira.

Ter em conta na intervenção vocacional, como sugere igualmente a literatura mencionada, os níveis do funcionamento motivacional dos estudantes universitários – dinamização, direcção e regulação do comportamento instrumental – pressupõe atender ao impacto da organização de variáveis temporais inscritas na perspectiva temporal do futuro, tornando-se, deste modo, a avaliação dessas variáveis uma componente nuclear da activação motivacional do processo de intervenção psicológica na carreira (Dörnyei, 2000). Na realidade, a valorização dos processos intencionais que dinamizam a construção da identidade psicossocial dos estudantes universitários, pressupõe uma compreensão alargada de alguns processos pré e pós decisoriais subjacentes ao funcionamento personalizado da motivação em contextos significativos de interacção comportamental, de que são exemplo os objectivos pessoais/vocacionais, as expectativas de auto – eficácia em contexto vocacional, a percepção de barreiras no âmbito da carreira, os processos de atribuição causal das realizações pessoais e o controlo volitivo da acção planificada. A análise dos processos subjacentes ao desenrolar do funcionamento motivacional e que explicam a passagem da representação à acção, envolvidos na realização de tarefas complexas, normalmente ambíguas e prolongadas no tempo, como é o caso do processo de transição do ensino superior para o mercado de trabalho, pode ser realizada ou efectuada em dois níveis epistemológicos complementares (Dörnyei, 2000; Kuhl & Beckmann, 1985): (i) a fase pré – accional ou pré – decisional: a formação de objectivos e de intenções; (ii) a fase accional ou pós – decisional que envolve o estabelecimento e manutenção das intenções e avaliação do trajecto instrumental.

## CAPITULO 1.

Na fase pré – accional os múltiplos desejos e aspirações pessoais são progressivamente refinados, conduzindo à selecção de objectivos que, se dão lugar ao estabelecimento de compromissos tendo em vista a sua prossecução, implicam a formação de intenções que constituem os antecedentes imediatos da acção humana. Estas intenções levam à organização de planos prévios de acção, os quais compreendem a estruturação de esquemas e a definição do seu enquadramento estrutural que dão, assim, início à fase accional propriamente dita.

Por sua vez, a fase accional propriamente dita implica a organização e a implementação de uma série de sub – tarefas intermediárias ou de complexas redes de meios – fins (Abreu, 2002), as quais pressupõem um processo contínuo de avaliação do movimento corportamental em direcção às finalidades desejadas, fundamentalmente baseado nas percepções subjectivas de competência e na percepção de barreiras contextuais, bem como a constituição de intrincados mecanismos de controlo da acção pessoal facilitadores do estabelecimento efectivo e eficaz das intenções.

A este propósito, Dörnyei (2000) considera, ainda, a existência de uma fase pós accional totalmente dedicada à avaliação global do resultado da acção empreendida, englobando a atribuição de causas aos sucessos e, sobretudo, aos fracassos mais relevantes e a organização das estratégias específicas de acção que irão permitir a formação de novos objectivos e intenções.

Com efeito, na intervenção vocacional em contexto universitário, a ênfase deve ser colocada mais na preparação dos estudantes para o trabalho num sentido genérico e menos na tradicional preparação para uma profissão específica, existindo actualmente consenso no sector educativo de que é necessário preparar os estudantes para um mercado de emprego mais competitivo e de que a transição escola – mundo profissional é uma componente importante de qualquer reforma educativa (Moreno, 1995; Taveira, 2000). A Universidade não deve estar sozinha nesta responsabilidade e, com tal, será necessário que este tipo de preocupações seja assumido, também, entre outros, pelos serviços de consulta psicológica e desenvolvimento universitários (Lázaro, 1997; Taveira, 2000; Rodríguez- Espinar, 2001).

Um dos melhores exemplos deste tipo de serviços, a nível vocacional, quer pela sua grandez, quer pela sua organização, é o Serviço de Consulta Psicológica e

de Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho (SCPDH – UM), criado com a forte convicção da indispensabilidade da optimização de serviços de apoio psicológico, psico-pedagógico e psicossocial, que ajudem os estudantes no processo de desenvolvimento de projectos pessoais. O Serviço de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho (SCPDH – UM), nomeadamente a sua unidade de Consulta Psicológica Vocacional, tem-se desenvolvido, com uma política de funcionamento que reflecte a procura de respostas às necessidades e pedidos de intervenção vocacional da comunidade universitária e da comunidade envolvente. É um serviço que desenvolve também actividades de supervisão, de consultadoria e de formação junto de psicólogos, professores e profissionais de saúde no domínio vocacional. Inicialmente voltada para a resposta a pedidos dos alunos da Universidade, a Consulta Psicológica Vocacional da Universidade do Minho tem vindo progressivamente a encetar estratégias de intervenção de cariz mais preventivo, oferecendo actividades e meios de informação, de aconselhamento e de consulta que apesar de não serem pedidas pelos alunos, vão de encontro às suas necessidades e problemas, tal como têm sido avaliados em estudos prévios efectuados com os alunos da própria Universidade (ex.: Soares, 1988; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000) ou com alunos de outras Universidades portuguesas (ex.: Medeiros, Ferreira & Ponciano, 1997; Tavares, Santiago, Lencastre & Soares, 1996).

Como estratégia tem-se procurado sempre, em primeiro lugar, avaliar o que já existia na Universidade do Minho, em termos de iniciativa e de contexto propício aquele tipo de intervenção e, só a partir daí, propor aos serviços a reorganização das suas actividades. Nas actividades propostas procura-se, naquele serviço, ir ao encontro das necessidades de diferentes alunos das Universidades (alunos das fases iniciais, intermédias e finais dos cursos de graduação e pós – graduação). Destacam-se quatro exemplos dessas actividades: (i) a elaboração de um Boletim de Aconselhamento Vocacional dedicado a estudantes e professores; (ii) a oferta de uma consulta de adaptação à Universidade para os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade; (iii) a oferta de um programa de acolhimento e apoio psico- pedagógico – “Abordagens ao estudo” – a todos os alunos do 1º ano da UM; (iv) a participação na reedição do Guia de Pós – Graduações da UM que resultou na elaboração de um meio mais intencional de informação vocacional; e (v) a criação, em colaboração, de um Observatório Permanente de Emprego que envolve diplomados em Educação e

## CAPITULO 1.

Psicologia da Universidade do Minho, com o intuito de estudar formas de apoiar os estudantes da Universidade a tornarem-se mais competentes neste âmbito. Mais recentemente destaca-se a oferta de um Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, para os alunos dos penúltimos anos das licenciaturas da Universidade do Minho, de apoio à preparação da transição Universidade – Mercado de Trabalho, ao prosseguimento de estudos ou demais projectos pós licenciatura.

## 5. Conclusão

Foi nosso propósito, neste capítulo, analisar os contributos da teoria, investigação e prática da Psicologia Vocacional para equacionar a problemática da transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

A revisão bibliográfica realizada permite-nos indicar que a exploração e o investimento surgem como os dois processos psicológicos fundamentais que nos ajudarão a compreender de forma mais adequada o desenvolvimento vocacional dos diplomados universitários, porque é mediante a exploração, ou seja é através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social – pela procura, questionamento e experienciação –, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais.

Salientámos que, dentro da perspectiva geral histórico/construtivista, o desenvolvimento vocacional se processa ao longo da história de vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos e significados, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a reconstrução de novos investimentos.

Ainda que liberta da noção de escolha entre alternativas, a intervenção vocacional praticada actualmente tem por base a convicção que a decisão faz parte de uma fase de preparação para a adopção de um papel de trabalho, se não para o exercício da profissão. Em nome de uma certa economia de erros, ou de experiência errática que a sociedade actual dificilmente comporta, a socialização vocacional antecipatória para estes papéis traduz-se numa valorização do auto – conhecimento. A abordagem narrativa defende o futuro laboral como sendo objecto de uma decisão académica: simultaneamente inscrito na narrativa como sentido do presente académico, mesmo do presente ambivalente ou dividido, problemático, e incorporando um movimento que decide ou projecta, simultaneamente realizando um corte sobre o presente para avançar uma narrativa privilegiada e fazendo do presente um passo para o futuro laboral. Segundo a concepção de exploração reconstrutiva do investimento vocacional revista, as aptidões, capacidades, interesses e motivações de cada um constituem não um dado a constatar, descobrir ou avaliar, mas sim atributos a construir, desconstruir e reconstruir no decurso das experiências de vida (Imaginário, 1997). Assim sendo, a escolha de uma formação ou uma profissão não resulta tanto

## CAPITULO 1.

da relação de conhecimento que o jovem estabelece com o mundo (variável de ordem cognitiva), mas sim da articulação desta com variáveis afectivas, motivacionais e comportamentais, o que transforma o processo de escolha vocacional numa contínua (re) negociação dos compromissos estabelecidos, pelo sujeito, entre as suas expectativas e desejos pessoais e as oportunidades e os constrangimentos sociais. Contudo, para que as experiências de aproximação à vida activa não se mostrem improdutivas do ponto de vista de desenvolvimento vocacional dos jovens, é necessário promover nos indivíduos, uma sucessão equilibrada de momentos de desestruturação-estruturação, dotando-os de uma capacidade crescente para compreender e agir sobre os meios escolar e profissional. Esta actividade desconstrutiva/ reconstrutiva aponta para uma reconceptualização do desenvolvimento vocacional como uma narrativa que se vai escrevendo e reescrevendo no itinerário histórico social do indivíduo, nas coordenadas de “pequenos” projectos viáveis, e não como um projecto único e certo da tradicional visão linear do desenvolvimento vocacional, com as crenças a ela associadas e que já foram anunciadas anteriormente: inatismo, descoberta, previsão (certeza) e racionalidade. Esta reconceptualização do desenvolvimento vocacional vincula-nos a um ponto de vista desenvolvimental e construtivista do funcionamento psicológico vocacional, porque estes processos nos remetem para novos pontos de partida e para sucessivas reconstruções da relação do sujeito com o mundo, implicando reorganizações do sistema pessoal. Concluímos, então, que a atitude empreendedora permite um aprofundamento da formação pessoal e profissional e prepara proactivamente os diplomados para o desenvolvimento individual dos respectivos projectos de carreira, numa lógica de “aprender fazendo”, suportada pelo paradigma da “formação não formal”, permitindo desenhar perfis profissionais assentes em competências ao nível da adaptação permanente à instabilidade que caracteriza a fase inicial da vida activa e à estrutura flexível das organizações empregadoras, assentando na simbiose do sentido de risco com a capacidade de iniciativa e resulta da criatividade dos estudantes, bem como das oportunidades, que decorrem da aproximação e das parcerias da Universidade com o mercado de trabalho.

Analisámos, então, que o sistema educativo tem um papel essencial na transmissão de conhecimentos, qualificações e aptidões aos profissionais do futuro, no que diz respeito à aquisição de ferramentas para responder com efectividade e eficácia às novas exigências do mercado de trabalho, desde que assegure a criação

de uma verdadeira “cultura de iniciativa”. É, pois, função do ensino educativo, em especial da Universidade, despertar boas práticas potenciadoras e encorajadoras de criatividade, em detrimento de um processo de reprodução passiva de informações, com o propósito de remover os obstáculos que a construção do futuro profissional suporta. A «cultura da iniciativa» é um pilar que deverá ser vigiado na intervenção vocacional universitária (Brennan, Kogan, Teichler, 1996; Brigdeford *et al* 1977; Brown, 1980; FEDORA, 1994; Figge, 1996; Gallego, 1998; Gonçalves, Cruz, 1988; González de la Hoz *et al*, 1998; Hoyt *et al*, 1972). A sua implementação assenta no desenvolvimento de competências comportamentais ao nível da liderança, motivação, inovação e criatividade, que suportam o processo de formação de uma atitude empreendedora, veículo fundamental do diálogo entre a Universidade e o mercado de trabalho. Desta forma, há que atender à análise simultânea das características individuais e contextuais, na compreensão da forma como decorre o processo de transição e ajustamento aos novos papéis de vida. É importante notar que ao longo deste período os indivíduos continuam o seu processo de formação e aprendizagem, no qual se joga, simultaneamente, por um lado, a construção de si, da sua identidade e do seu percurso profissional e de vida e, por outro lado, a construção da qualificação profissional, da competência e eficiência no domínio profissional através do confronto entre os conhecimentos e capacidades que desenvolveram até ao momento e aqueles de que necessitam para o seu desenvolvimento profissional. Relevante será também sublinhar que este processo não tem apenas uma perspectiva diacrónica e temporal, mas, também, numa perspectiva sincrónica na medida em que engloba, pelo menos, três dimensões de análise. Estas três grandes dimensões, que correspondem aos três actores fundamentais para compreender qualquer processo de inserção profissional, são os diplomados, com as suas dinâmicas pessoais e sociais, os empregadores, com as suas lógicas e necessidades e os estabelecimentos de ensino superior com os seus valores e estratégias. O sucesso de qualquer inserção profissional está dependente da articulação e interação entre estes três grupos de actores e não é uma responsabilidade exclusiva nem do sistema educativo, nem das opções dos diplomados, nem das escolhas dos empregadores.

## CAPITULO 1.

Citando o professor Bártolo Campos (1992, p. 12),

*“ (...) não é recorrendo ao dicionário de palavras e alinhando uma série delas que se produzem frases significativas; também não é recorrendo ao catálogo das actividades e alinhando uma série delas, ao longo de semanas, que são legítimo esperar algo de consequente. Num e noutro caso, têm de estar subjacentes regras de produção quer seja de frases com sentido quer seja de uma intervenção de orientação significativa para as pessoas ”.*

Constituindo o desenvolvimento vocacional dos diplomados, um processo cumulativo de construção de significados pessoais a partir de situações e de experiências reais de aproximação à vida activa, concluímos que é necessário que essas experiências sejam significativas para os sujeitos. Se é certo que o ensino superior não pode estar subjugado às necessidades da economia, é também certo que não pode ignorá-las por completo e, procurando equilibrar estes dois extremos, importa reflectir sobre os objectivos da preparação para a vida profissional no ensino superior no âmbito das sociedades contemporâneas. É então importante saber como pode o ensino superior preparar/educar/formar os seus diplomados para a inserção profissional.

É nosso objectivo que o desenrolar da nossa investigação, possa contribuir para o aprofundamento desta pista de reflexão. Neste sentido, o capítulo seguinte apresenta um estudo realizado no âmbito do Observatório Permanente de Emprego que envolve diplomados da Universidade do Minho. O estudo envolve um grupo de licenciados em Psicologia e pretende dar a conhecer as vivências e trajectórias profissionais dos diplomados na transição para o Mercado de Trabalho e também analisar como concebem o seu relacionamento com a Universidade. Acredita-se que com base em resultados como este será possível desenvolver intervenções vocacionais no ensino superior mais ajustadas à diversidade das necessidades dos estudantes e dos diplomados.

## **CAPÍTULO 2. Observatório de emprego: estudo com diplomados do ensino superior**

### **1. Introdução**

Neste capítulo apresentamos a metodologia do estudo empírico efectuado no âmbito do Observatório de Emprego dos diplomados em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Para tal procedemos à descrição e caracterização dos participantes no estudo, das variáveis e dos instrumentos de observação utilizados e indicamos os procedimentos utilizados na análise e tratamento dos resultados.

As questões relacionadas com o emprego parecem constituir uma prioridade, quer na intervenção vocacional com finalistas ou recém diplomados do ensino superior, quer na área de investigação vocacional. Como podemos concluir, com base nas ideias apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, a noção tradicional e já ultrapassada de que o desenvolvimento vocacional dos estudantes universitários é um acontecimento único que coincide com a graduação ou pós-graduação tem sido substituída por uma concepção mais útil que considera que os indivíduos, devem assumir mais a responsabilidade pelas suas trajectórias vocacionais e de vida (cf. Caires, 2001; Caires & Almeida, 2002; Estanque & Nunes, 2001; Gonçalves, 2001; Herr & Cramer, 1996; Machado dos Santos, 2001; Morgado, 2001; Richardson, 1993; Rodriguez – Moreno, 1988; Santos & Ferreira, 1998; Santos, Ferreira & Chaves, 2001; Santos, Ferreira & Blustein, 2001; Santos & Loureiro, 1998; Savickas, 1990, 1994, 1995, 1999, 2001, 2004; Silva, 2004; Taveira, 2001; Teixeira, 2001; Vieira & Coimbra, 2004; Vondracek, 1990; Walsh & Osipow, 1990; Watts & Esbroeck, 1998; Witorski, 1998). Assim, apesar da orientação e colocação no emprego de universitários continuar a ser um aspecto importante dos Serviços de Psicologia em contexto universitário e ter caracterizado durante muito tempo a intervenção psicológica no ensino superior, é cada vez maior a importância atribuída à promoção do desenvolvimento e da educação dos alunos, quer na esfera vocacional, quer nas esferas pessoal e social (ex.: Ferreira & Almeida, 1997; Ferreira & Santos, 1999; Herr & Cramer, 1996; Pascarella & Terenzi, 1991; Rodríguez-Moreno, 1999).

## CAPÍTULO 2.

A gestão de carreira dos diplomados é, assim, uma preocupação crescente dos responsáveis e especialistas da educação em contexto universitário. É largamente aceite que, como resultado da expansão da educação superior, uma crescente proporção de diplomados enfrenta não só um início de vida profissional mais arriscado e movediço, mas também uma carreira menos ascendente e menos estável. Neste contexto, alguns dos diplomados em Psicologia têm-se confrontado, nos últimos anos, com o fenómeno do “desemprego de inserção”, isto é, o prolongamento do período durante o qual, enquanto licenciados, são obrigados a procurar uma ocupação profissional compatível com as suas qualificações e aspirações. No contexto da licenciatura em Psicologia um dos objectivos principais neste domínio continua a ser a promoção da empregabilidade dos seus alunos. Ou seja, a aquisição e demonstração de competências de competitividade no mercado de trabalho.

Neste sentido, o Observatório de Emprego dos diplomados em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho criado em 1999 para permitir avaliar de modo mais regular e aprofundado estes fenómenos, tendo sido iniciado em 1999, veicula a convicção que o desenvolvimento de práticas de desenvolvimento vocacional passa por um conhecimento dos processos e dos resultados de desenvolvimento vocacional dos seus alunos, nomeadamente no que diz respeito à problemática da transição Universidade – Mercado de Trabalho. O presente estudo insere-se nesta linha de investigação aplicada e prossegue, em 2003 e 2004, o Observatório de Emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho.

## 2. Metodologia

### 2.1. Objectivos

Tendo presente o anteriormente exposto, os objectivos principais deste estudo consistem em (i) conhecer a situação actual sobre o grau de empregabilidade dos recém diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho; (ii) observar as estratégias seguidas para a procura do 1º emprego e as dificuldades encontradas neste processo; (iii) detectar os factores percebidos como tendo contribuído para a sua inserção profissional; (iv) averiguar o tipo de relação entre a formação adquirida e a situação actual de emprego; (v) conhecer a opinião dos licenciados sobre o tipo de apoios que gostariam de ter recebido na transição Universidade – Mercado de Trabalho.

### 2.2. Participantes

O grupo de licenciados em Psicologia inquirido é constituído por um total de 152 diplomados de ambos os sexos (135, 89% de raparigas), com idades entre os 23 e 27 anos ( $M=25,2$ ;  $DP=0,88$ ), que terminaram a sua licenciatura em Psicologia no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho em 2003 (73, 48%) e 2004 (79, 52%). Tal como se pode verificar pela leitura da Tabela I, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino. A análise da Tabela I, permite verificar ainda a existência de grupos equitativos de estudantes no que respeita ao ano de conclusão do curso.

**Tabela I.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo o ano de conclusão do curso, a idade e o sexo

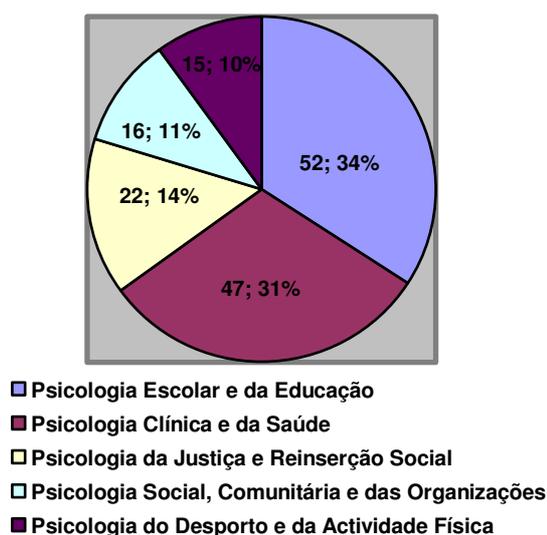
	n	(%)
<b>Ano de conclusão do curso</b>		
2003	73	(48)
2004	79	(52)
<b>Idade (anos)</b>		
23-24	33	(21)
25	64	(42)
26-27	55	(36)
<b>Sexo</b>		
Feminino	135	(89)
Masculino	17	(11)

O nosso estudo incidiu sobre a população dos diplomados em Psicologia pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho nos anos de 2003 e 2004. Para o efeito foi obtida, junto dos Serviços Académicos da Universidade do Minho, a lista dos nomes e contactos do total de diplomados em Psicologia na

## CAPÍTULO 2.

Universidade do Minho nos anos de 2003 e 2004. Isto é, 187 licenciados, tendo 91 (48,7%) terminado o curso em 2003. Os referidos diplomados foram contactados telefonicamente, tendo sido possível inquirir 152, ou seja, 81,3% da população. Não foi possível integrar os restantes diplomados na amostra devido a indisponibilidade total de contacto ou desactivação da morada existente no arquivo da Universidade.

Quanto à área de pré – especialização em Psicologia<sup>1</sup> (cf. Figura A), os resultados permitem-nos observar que a maioria dos diplomados inquiridos frequentou as áreas de Psicologia Escolar e da Educação (34%) e de Psicologia Clínica e da Saúde (31%), com uma percentagem menor de diplomados a frequentar as áreas de pré especialização de Psicologia da Justiça e da Reinserção Social (14%) e de Psicologia do Desporto e da Actividade Física (10%).



**Figura A.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) pela Universidade do Minho segundo o ramo/área de pré-especialização

<sup>1</sup> O anterior programa de estudos da Licenciatura em Psicologia no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho compreende três anos de formação geral e dois anos de pré-especialização (incluindo estágio). As áreas de pré-especialização disponíveis são: Psicologia Escolar e da Educação; Psicologia Clínica e da Saúde; Psicologia da Justiça e da Reinserção Social; Psicologia Social, Comunitária e das Organizações; Psicologia do Desporto e da Actividade Física.

A Tabela II caracteriza a amostra do estudo, em termos de estatuto, média final e concelho de residência dos diplomados, enquanto estudantes da Universidade do Minho. Como se pode verificar, dos 152 diplomados inquiridos, 140 (92%) frequentaram o curso com o estatuto de aluno ordinário; sendo de registar, ainda que, do total de inquiridos, 42% obtiveram uma média final do curso de 15 valores e 41% de 14 valores. Os participantes residem num total de 12 concelhos, localizados em várias regiões de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira, com um forte predomínio da região Litoral Norte, em particular do concelho de Braga (50%) e do concelho de Viana do Castelo (38%; 57).

**Tabela II.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho pelas componentes: estatuto de estudante; classificação final no curso e concelho de residência

	n	(%)
<b>Estatuto de estudante durante a frequência do curso</b>		
Ordinário	140	(92)
Estudante - trabalhador	12	(8)
<b>Classificação final do curso</b>		
12-13	10	(7)
14	63	(41)
15	63	(41)
16	16	(11)
<b>Concelho</b>		
Braga	76	(50)
Viana	57	(38)
Outros	19	(13)

### 2.3. Variáveis e Instrumentos

No presente estudo, foi utilizado o método de inquérito efectuado em 1999 e 2001, no âmbito do mesmo Observatório de Emprego, isto é, a entrevista telefónica semi-estruturada e breve. Assim, com base num guião de entrevista com um total de quarenta e três questões semi-abertas, das quais, nove são abertas, foi possível recolher dados sócio demográficos e de história académica dos diplomados, bem como informação sobre o seu estatuto actual de emprego, a vida de trabalho e as perspectivas de desenvolvimento da carreira dos mesmos (cf. Figura B). A informação recolhida foi registada por escrito no referido guião, o qual, assumiu, para este efeito, o formato de um questionário (cf. Anexo A).

## CAPÍTULO 2.

A. Identificação	
	Dados sócio-demográficos
	História académica
B. Situação Actual de Emprego	
	Empregabilidade
	Locais de emprego
	Estatuto do emprego
	Remuneração
	Relação percebida entre Curso e Empregabilidade
	Mobilidade/mudanças associadas ao curso
	Nível de Realização Profissional
C. Primeiro Emprego	
	Tempo
	Estratégias e recursos utilizados na procura
	Dificuldades encontradas
	Apoios que gostaria de ter recebido
D. Factores de Inserção Profissional	
	Curso
	Complementos de formação
	Experiências prévias de trabalho
	Experiências prévias de voluntariado

**Figura B.** Observatório de Emprego: dimensões avaliadas

A entrevista realizada permite-nos observar indicadores que nos potenciam encontrar formas mais vantajosas de abordar as tarefas de exploração e investimento vocacional dos diplomados, ou ainda, potenciar a explicação da vivência que os recém-diplomados têm da exploração vocacional como momentos de aprendizagem significativa.

### 2.4. Procedimentos

O Conselho de Cursos em Educação e Psicologia e a Direcção do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho apoiaram, desde o início, o processo de investigação, disponibilizando um gabinete e um telefone para a realização das entrevistas telefónicas aos diplomados. As entrevistas ocorreram após uma fase de treino da entrevistadora, de responsabilidade do docente responsável pelo Observatório de Emprego dos diplomados em Psicologia no Instituto de Educação e Psicologia, em horário flexível, com maior incidência a partir das 18 horas, em todos

os dias úteis da semana. Estas foram efectuadas entre Março e Abril de 2005, sobretudo em horário pós laboral.

A adesão que este meio de realização da entrevista proporcionou não foi total pelo facto de a Universidade não dispor aquela data de uma lista totalmente actualizada dos contactos dos licenciados e, por outro lado, dada a dificuldade em se obter respostas atempadas, na medida em que se tornou necessário com vários dos sujeitos repetir tentativas de contacto telefónico até ter-se êxito e conseguir o contacto.

Os diplomados foram informados dos objectivos da entrevista, tendo concordado ceder aproximadamente 20 a 25 minutos para a realização da mesma. Iniciou-se por explicar aos participantes o objectivo do estudo, apresentando-o como uma investigação a ser realizada no âmbito de um Observatório de Emprego e de uma dissertação de mestrado. Foi garantida a confidencialidade na apresentação dos seus resultados.

A participação de todos os sujeitos foi voluntária, não sendo de referir qualquer recusa por parte dos diplomados contactados. Na generalidade, os estudantes colaboraram prontamente e com interesse na tarefa. De referir ainda que o tempo pré estipulado para a entrevista telefónica foi inteiramente respeitado, sendo o tempo máximo de realização de cada entrevista de 25 minutos. As respostas foram registadas pelo entrevistador por escrito num formulário elaborado para o efeito, com um formato de questionário (cf. Anexo A). Os elementos participantes neste estudo foram agrupados por ano de licenciatura e, em cada ano, ordenados alfabeticamente. Esta ordem de identificação serviu de base à organização da entrevista junto dos participantes.

## **2.5. Análises**

As análises realizadas seguem a sequência de objectivos e hipóteses delineados no capítulo anterior. O estudo da associação entre as variáveis foi realizado com base no teste de Qui-Quadrado de Pearson, recorrendo-se ao teste exacto de Fisher, correcção ao teste do Qui-Quadrado, quando em Tabelas 2x2 existiam mais de 20% de valores esperados inferiores a 5. Todos os testes efectuados foram considerados estatisticamente significativos para um nível de significância de 5%. As análises foram efectuadas com recurso ao software de análise estatística, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS® - v.13.0). Assim, no terceiro ponto deste capítulo,

## CAPÍTULO 2.

apresentamos os resultados das análises descritivas e diferenciais efectuadas para as dimensões relativas ao estatuto ou situação actual de emprego dos diplomados, às dimensões da experiência do primeiro emprego dos diplomados e às dimensões relacionadas com o seu processo de inserção profissional propriamente dito<sup>1</sup>. Isto é, as três componentes principais do Observatório de Emprego efectuado, procedendo-se ao confronto com as hipóteses formuladas e com os resultados da investigação na área. Para cada aspecto, analisam-se os diferentes itens da entrevista; para cada um dos itens são apresentadas análises descritivas e em seguida, apresentam-se a análise das diferenças de resultados nas diversas dimensões do Observatório de emprego dos diplomados, em função das características e elementos da história de carreira dos licenciados participantes no estudo.

---

<sup>1</sup> As variáveis relativas à caracterização socio-demográfica, situação profissional actual, primeiro emprego e factores de inserção profissional, foram descritas através de frequências absolutas e relativas (%), por serem categóricas: ordinais ou nominais.

### 3. Resultados

#### 3.1. Situação actual de emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004)

De uma maneira geral, no respeitante à situação actual de emprego, e tal como se pode verificar pela leitura da Tabela III, mais adiante, a quase totalidade dos diplomados está colocada no mercado de emprego (91%). Dos inquiridos, 19% (29) optaram por prosseguir estudos após a conclusão da licenciatura, e 3% (4) encontram-se à procura do primeiro emprego. Dos participantes, apenas 9% (15) referem que não estão a trabalhar. Os resultados da entrevista indicam ainda que a grande maioria dos diplomados inquiridos está a trabalhar em mais do que um emprego (83%), com alguns diplomados (13%) a trabalhar em três ou mais empregos (cf. Tabela III). Relativamente às funções desempenhadas no emprego principal, assinala-se que 117 (85%) dos inquiridos exercem papel de Psicólogo, 18 (13%) são formadores e 3 (2%) são investigadores (cf. Tabela III). Por seu turno, em termos de actividade profissional, os diplomados em Psicologia estão a exercer as funções típicas de diferentes profissões nos domínios Clínico, Educacional, Social ou dos Serviços e da Ciência, tal como poderia ser esperado. Dos diplomados que se encontram a trabalhar, 51% referem exercer funções de Psicólogo Clínico, 17% funções de orientador vocacional, entre outras. Independentemente do número de empregos, no respeitante aos locais em que os diplomados em Psicologia estão a trabalhar, estes incluem, por ordem decrescente de número de referências, clínicas privadas, escolas, empresas, centros de estudo/formação e Universidades/Institutos de Ensino Superior. Acrescente-se também que a maioria dos licenciados inquiridos (78%) está como trabalhador independente no seu emprego principal, sendo que apenas 22% (30) referem estar como trabalhadores dependentes no seu emprego principal. Destes, 17% (26) encontram-se com contrato a termo certo, enquanto 3% (4), estão com contrato efectivo de trabalho.

## CAPÍTULO 2.

**Tabela III.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo a situação actual de emprego (N=152)<sup>1</sup>

	n	(%)
<b>Está a trabalhar?</b>		
Não	14	(9)
Sim	138	(91)
<b>A prosseguir estudos</b>		
Não	123	(81)
Sim	29	(19)
<b>À procura do primeiro emprego</b>		
Não	148	(97)
Sim	4	(3)
<b>Número de empregos declarados actualmente</b>		
1	24	(17)
2	96	(70)
3-5	18	(13)
<b>Função desempenhada</b>		
Psicólogo clínico	71	(51)
Orientador vocacional	24	(17)
Formador	18	(13)
Técnico de recrutamento e selecção	11	(8)
Consultor	7	(5)
Animador	3	(2)
Investigador	3	(2)
Coordenador	1	(1)
Gestor de recursos humanos	0	(0)
<b>1ª Organização empregadora</b>		
Clínicas privadas	46	(33)
Escolas	40	(29)
Empresas	34	(25)
Centros de estudo/formação	12	(9)
Universidades/Institutos de ensino superior	6	(4)
<b>Salário mensal líquido</b>		
Menos de 900 euros	33	(24)
Entre 901 e 1200 euros	69	(50)
Mais de 1200 euros	35	(25)
<b>A obtenção do emprego como graduado em Psicologia implicou mudança da localidade de residência</b>		
Não	105	(77)
Sim	32	(23)

<sup>1</sup> Algumas variáveis, tais como a idade, o número de empregos declarados, a realização profissional, a situação actual de empregabilidade a classificação final de curso foram recodificadas de acordo com a frequência das categorias, sendo que categorias com baixa frequência foram agrupadas às categorias adjacentes. Assim estas variáveis foram analisadas com as seguintes categorias: idade (23-24, 25 ou 26-27); número de empregos declarados (1, 2 ou 3-5); realização profissional (muito baixa/baixa/média representadas por médio- baixo e elevada/muito elevada representadas por elevado ); situação actual de empregabilidade (estar ou não no activo); classificação final de curso (12-14 ou 15-16 valores).

Quanto à remuneração salarial, a leitura da Tabela III permite concluir que a mesma é adequada, na maioria dos casos, ao nível de qualificação dos inquiridos, apesar de existirem diplomados a auferir um salário mensal líquido inferior ao que seria desejável. Ademais, registre-se que apenas 17% (23) dos diplomados trabalham no seu emprego principal a tempo inteiro, enquanto os restantes 83% (115) estão a trabalhar a tempo parcial.

Dos inquiridos, 43% (59) registam uma satisfação profissional muito elevada ou elevada, 34% (47) uma satisfação média e 23% (31) têm uma satisfação profissional baixa ou muito baixa. Assinale-se também que 23% (32) mudaram a localidade de residência por motivos de obtenção de emprego. Por sua vez, constata-se que, num número bastante elevado de casos (78%), o principal emprego dos diplomados em Psicologia coincide com o seu primeiro emprego.

Em relação à variável Situação actual de emprego, a entrevista permitiu ainda recolher informação sobre as mudanças associadas à transição da Universidade para o mercado de trabalho. Assim verificamos que todos os que trabalhavam antes de terminar o curso, mudaram de emprego após a sua conclusão, o que denota alguma mobilidade na carreira. A leitura da Tabela III permite constatar que apenas 32% (23) dos diplomados tiveram que mudar a sua residência por consequência directa da obtenção de emprego como graduado em Psicologia, havendo portanto uma baixa mobilidade associada ao primeiro emprego.

### **3.2. O primeiro emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004)**

Quando e como é que os diplomados em Psicologia obtiveram o seu primeiro emprego constituíram dois outros temas analisados, cujos resultados são apresentados na Tabela IV. Verifica-se que na maioria dos casos o primeiro emprego ocorreu após a conclusão do curso (92%) e num período de seis meses (52%). O primeiro emprego resultou numa situação de trabalhador independente em 86% dos casos; sendo que apenas 21% dos inquiridos teve vínculo horário a tempo inteiro no primeiro emprego. Só um indivíduo dos que estão no activo refere que a sua situação actual não está relacionada com a frequência e/ou conclusão do curso em Psicologia.

A totalidade dos diplomados inquiridos revela ter tido dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego. São várias as dificuldades assinaladas: a maioria dos

## CAPÍTULO 2.

licenciados revela ter tido dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego ao nível sua área de pré – especialização (72%); o facto da sua experiência profissional ser reduzida é referido por 29% dos diplomados inquiridos; a remuneração insuficiente é indicada como causa de dificuldades na obtenção do primeiro emprego por 18% dos inquiridos; apenas 5% apontaram como motivo de dificuldades para lidar com a transição para o mercado de trabalho a formação insuficiente e só 1 %(1) dos inquiridos referenciou ter sentido dificuldades na procura e obtenção de emprego relacionadas com a classificação final do curso (cf. Tabela V). Como evidencia a Tabela V, os tipos de apoios desejados pelos diplomados na transição para o mercado de trabalho são, por ordem decrescente, os seguintes: (i) Aprofundamento de relações com entidades empregadoras previamente à conclusão dos estudos (70%); (ii) Apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos (36%); (iii) Apoio da Universidade do Minho após a conclusão do curso (16%); (iv) Realização de estágios de Verão previamente à conclusão dos estudos (9%); (v) Maior orientação técnica na procura do primeiro emprego (8%); (vi) Mais formação de componente prática nos primeiros anos da licenciatura (4%) e (vii) Informações sobre cursos de especialização (1%).

**Tabela IV.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo o primeiro emprego (N=148)<sup>1</sup>

	n	(%)
<b>O primeiro emprego ocorreu</b>		
Durante a frequência do curso	11	(10)
Após a conclusão do curso	137	(90)
<b>Após a conclusão do curso, decorreu o período temporal até à obtenção de emprego como Psicólogo</b>		
1 mês depois	40	(27)
1 a 6 meses depois	37	(25)
7 a 12 meses depois	42	(28)
Mais de 12 meses depois	29	(20)
<b>Vínculo à organização empregadora no primeiro emprego como Psicólogo</b>		
Independente	128	(86)
Dependente com contrato a termo certo	20	(14)
<b>Vínculo horário no primeiro emprego como graduado em Psicologia:</b>		
Tempo inteiro	31	(21)
Tempo parcial	115	(79)
<b>Outras actividades actualmente desenvolvidas</b>		
Não	110	(75)
Sim	37	(25)
Se sim, quais?		
Serviços à comunidade em associações humanitárias	15	(10)
Explicações/ apoio Pedagógico	11	(7)
Colaboração com clubes/empresas de desporto	8	(5)
Colaboração a serviços na área jurídica	2	(1)
Apoio em projectos financiados pela Comunidade Europeia	1	(1)
<b>Na procura do primeiro emprego como graduado em Psicologia serviu-se da estratégia:</b>		
Candidatura Espontânea	88	(58)
Apoio da Universidade do Minho	58	(38)
Contactos Informais	46	(30)
Resposta a Anúncios de Emprego	37	(24)
Apoio dos serviços do Instituto de Emprego e Formação Profissional	29	(19)
Convite da instituição empregadora	22	(14)
Apoio dos serviços de agências de emprego	0	(0)

<sup>1</sup> Análise referente apenas aos 148 diplomados que já obtiveram emprego

## CAPÍTULO 2.

**Tabela V.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo dificuldades e necessidades de apoio ao primeiro emprego (N=148)<sup>1</sup>

	n	(%)
Na procura e manutenção de emprego como graduado em Psicologia tem/teve dificuldades ao nível de:		
Emprego na área de pré – especialização	110	(72)
Experiência profissional	44	(29)
Remuneração insuficiente	27	(18)
Formação insuficiente	8	(5)
Classificação do curso	1	(1)
Na transição estudos graduados - exercício profissional como graduado gostaria de ter:		
Aprofundado relações com entidades empregadoras previamente à conclusão dos estudos	106	(70)
Recebido apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos	54	(36)
Recebido apoio da Universidade do Minho após a conclusão do curso	25	(16)
Realizado estágios de Verão previamente à conclusão dos estudos	13	(9)
Recebido maior orientação técnica na procura do primeiro emprego	12	(8)
Tido mais formação de componente prática nos primeiros anos da licenciatura	6	(4)
Recebido informações sobre cursos de especialização	1	(1)

### 3.3. Factores de Inserção profissional dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004)

Na última fase da entrevista, e de acordo com a Tabela VI, 79 (52%) dos diplomados consideraram que o seu curso de licenciatura os preparou bastante para o seu desempenho profissional; 40 (26%) atribui à frequência do curso uma preparação moderada para o seu desempenho profissional e 33 (22%) dizem que o curso de Psicologia os preparou muito bem para o seu desempenho profissional. Ao mesmo tempo, os complementos de formação da licenciatura constituem opção de 92 (61%) dos diplomados; por ordem decrescente de importância temos: formação profissional de reciclagem, especialização, formação profissional inicial e cursos graduados, destes últimos fazem parte o curso de Mestrado para seis dos inquiridos, e o curso de Doutoramento para dois dos inquiridos; estes complementos são considerados, pela maioria (76%), como contributos bastante ou muito válidos para a inserção e desempenho profissionais, de destacar neste ponto o facto das opções muito pouco válidos e pouco válidos não terem sido referidas. Destaca-se o facto de 47% dos diplomados inquiridos se ter envolvido ao longo da sua licenciatura em experiências prévias de trabalho; estas experiências são referenciadas pela maioria destes

<sup>1</sup> Análise referente apenas aos 148 diplomados que já obtiveram emprego

diplomados (52%) como tendo contribuído muito pouco, pouco ou moderadamente para o seu desempenho profissional. Dos inquiridos, há um número reduzido de diplomados (15%) com experiência de voluntariado no evoluir do curso. Estas experiências são percebidas maioritariamente por estes diplomados (87%) como um factor bastante ou muito importante no seu desempenho profissional.

**Tabela VI.** Distribuição dos diplomados em Psicologia (2003/2004) na Universidade do Minho segundo os factores de inserção profissional

	n	(%)
Após a conclusão do curso realizou/ realiza acções de formação complementares ou outro tipo de formação		
Não	60	(39)
Sim	92	(61)
Se sim, quais?		
Formação profissional de reciclagem	35	(38)
Especialização	28	(30)
Formação profissional inicial	27	(29)
Cursos graduados	8	(9)
Se sim, considera que os complementos de formação realizados o prepararam(rou) para o seu desempenho profissional como graduado em Psicologia		
Pouco ou moderadamente	22	(24)
Bastante ou muito	70	(76)
Teve experiências prévias de trabalho durante o curso ou após a conclusão do curso sem a categoria profissional de Psicólogo		
Não	81	(53)
Sim	71	(47)
Se sim, qual?		
Recepção de consultórios médicos/ de psicólogos	20	(28)
Formação/animação sócio - cultural	19	(27)
Balconista	13	(18)
Outras	19	(27)
Se sim, é da opinião que as experiências prévias de trabalho contribuíram para o seu desempenho profissional como graduado em Psicologia		
Muito pouco, pouco ou moderadamente	37	(52)
Bastante ou muito	34	(48)
Teve experiências de voluntariado durante o curso ou após a sua conclusão		
Não	129	(85)
Sim	23	(15)
Se sim, onde?		
Associação Portuguesa de Apoio à Vítima	9	(39)
Hospitais	5	(22)
Bombeiros	5	(22)
Outras	4	(17)
Se sim, considera que as suas experiências de voluntariado o prepararam (rou) para o seu desempenho profissional como graduado em Psicologia		
Pouco ou Moderadamente	3	(13)
Bastante ou muito	20	(87)

## CAPÍTULO 2.

Em seguida, apresentam-se a análise das diferenças de resultados nas diversas dimensões do Observatório de emprego dos diplomados, em função das características e elementos da história de carreira dos licenciados participantes no estudo.

### **3.4. Características dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho (2003/2004) em função da idade, área de pré-especialização e estatuto de estudante**

Quando analisamos a distribuição da idade dos diplomados inquiridos pelo vencimento, nível de realização profissional, mudança de localidade de residência por motivo de emprego e pelas restantes dimensões em estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Contudo destacamos que: os diplomados mais velhos são os que auferem melhores rendimentos; as áreas de pré-especialização mais frequentes nos indivíduos com 25 anos são Psicologia Clínica e Psicologia da Saúde; a área de especialização mais frequente nas idades 23-24 anos e 26-27 anos é Psicologia Escolar e da Educação.

A análise do estatuto de estudante em função das restantes variáveis deste estudo não revelou diferenças estatisticamente significativas, contudo são os estudantes-trabalhadores que auferem actualmente melhores rendimentos. Destaca-se também a existência de uma maior proporção de indivíduos mais novos a prosseguir estudos, sendo essa diferença estatisticamente significativa ( $p=0,010$ ).

A análise da área de pré-especialização em função do nível de realização profissional por não revela variações estatisticamente significativas nos resultados das subamostras.

### 3.5. Diferenças no Observatório de Emprego em função do ano de conclusão do curso

No respeitante à classificação final no curso, há diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,03$ ) entre os diplomados no ano de 2003 e os diplomados no ano 2004. Tal como indica a leitura da Tabela VII, no ano de 2003, a maioria dos alunos tem notas finais entre 15 e 16, enquanto em 2004, o maior número de diplomados tem médias finais de licenciatura entre 12 e 14 valores; sendo, portanto, os diplomados em 2003 que obtêm melhores classificações finais.

**Tabela VII.** Diferenças na classificação final no curso, em função do ano de conclusão do curso

Ano de conclusão do curso	Classificação final				$P^{(a)}$
	12-14		15-16		
	n	(%)	n	(%)	
2003	26	(36)	47	(64)	0,003
2004	47	(59)	32	(41)	

<sup>(a)</sup> Teste de Qui-quadrado

Na Tabela VIII, quando comparados os diplomados em 2003 com os diplomados em 2004, quanto aos níveis de realização profissional, destaca-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,000$ ) entre os grupos, sendo os diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho no ano 2003, os que apresentam menor realização profissional.

**Tabela VIII.** Diferenças no nível de realização profissional, em função do ano de conclusão do curso

Ano de conclusão do curso	Nível de realização profissional				$P^{(a)}$
	Médio- Baixo		Elevado		
	n	(%)	n	(%)	
2003	52	(78)	15	(22)	0.000
2004	26	(37)	44	(63)	

<sup>(a)</sup> Teste de Qui-quadrado

A Tabela IX apresenta a análise de diferenças dos resultados da situação actual de empregabilidade em função do ano de conclusão do curso. Verifica-se que quando comparados com os inquiridos licenciados em 2003, os inquiridos licenciados em 2004 são aqueles que declaram ter mais empregos, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,000$ ). Quanto ao número de empregos declarados, observa-se que dos diplomados que têm actualmente dois empregos, 55 (57%)

## CAPÍTULO 2.

terminaram o curso em 2004 e, dos diplomados que exercem actualmente 3 a 5 empregos, 13 (72%) terminaram o curso em 2004 (cf. Tabela IX). São também os diplomados que terminaram o curso em 2004 os que constituem a maioria (69%) dos indivíduos que se encontram a prosseguir estudos ( $p=0,042$ ). Destaca-se o facto de serem os diplomados de 2003 aqueles que maioritariamente (67%) constituem a amostra de inquiridos que tem um vínculo jurídico-laboral dependente ( $p=0,031$ ), sendo também os diplomados de 2003 quem tem maioritariamente (91%) um vínculo horário a tempo inteiro ( $p=0,001$ ). São os diplomados de 2004 que maioritariamente (74%) auferem mensalmente honorários superiores a 1200 euros ( $p=0,006$ ) e quem mais (75%) referencia ter um nível de realização profissional elevado ou muito elevado ( $p=0,000$ ).

**Tabela IX.** Diferenças na situação actual de emprego, em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso		$p^{(a)}$		
	2003	2004			
	n	(%)	n	(%)	
<b>Número de empregos declarados</b>					<i>0.000</i>
1	22	(92)	2	(8)	
2	41	(43)	55	(57)	
3-5	5	(28)	13	(72)	
<b>A prosseguir estudos</b>					<i>0.042</i>
Não	64	(52)	59	(48)	
Sim	9	(31)	20	(69)	
<b>Tipo de vínculo à organização</b>					<i>0.031</i>
Independente	48	(44)	60	(56)	
Dependente	20	(67)	10	(33)	
<b>Vínculo horário</b>					<i>0.000</i>
Tempo inteiro	21	(91)	2	(9)	
Tempo parcial	47	(41)	68	(59)	
<b>Vencimento médio mensal (bruto, em euros)</b>					<i>0.006</i>
<900 euros	19	(58)	14	(42)	
Entre 901 e 1200 euros	39	(57)	30	(43)	
>1200 euros	9	(26)	26	(74)	
<b>Nível de realização profissional</b>					<i>0.000</i>
Muito baixo ou baixo	19	(61)	12	(39)	
Médio	33	(70)	14	(30)	
Elevado ou muito elevado	15	(25)	44	(75)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

Na Tabela X é possível analisar que são os diplomados de 2004 quem maioritariamente (65%) se serviu de contactos informais como estratégia de procura do primeiro emprego ( $p=0,031$ ).

**Tabela X.** Diferenças nas estratégias informais de procura de emprego, em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	2003		2004		
	n	(%)	n	(%)	
Na procura do primeiro emprego como graduado em Psicologia serviu-se da estratégia: Contactos Informais					0.031
Não	57	(54)	49	(46)	
Sim	16	(35)	30	(65)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

No respeitante à análise das dificuldades na procura e manutenção do emprego no respeitante à falta de emprego na área de pré especialização por ano de conclusão do curso há diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,001$ ), sendo este grupo maioritariamente constituído (60%) pelos diplomados em 2004 (cf. Tabela XI).

**Tabela XI.** Diferenças nas dificuldades sentidas em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	2003		2004		
	n	(%)	n	(%)	
Na procura e manutenção de emprego tem/teve dificuldades ao nível de: Falta de emprego na área de pré - especialização					0.001
Não	29	(69)	13	(31)	
Sim	44	(40)	66	(60)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

A Tabela XII apresenta os resultados da análise das diferenças dos tipos de apoio que os diplomados pretendidos na transição Universidade-Mercado de trabalho em função do ano de conclusão de curso. Verifica-se que o grupo de diplomados em 2004, que constitui o grupo com maior representação (56%) é também o grupo que maioritariamente (83%) faz referência à necessidade em receber maior orientação técnica na procura do primeiro emprego ( $p=0,023$ ). No entanto, é o grupo de licenciados em 2003 que maioritariamente (69%) refere sentir dificuldades relacionadas com o apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos ( $p=0,002$ ).

No que respeita à realização de acções de formação após a conclusão do curso, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa nos resultados, em função do ano de conclusão do curso. Como evidencia a leitura da Tabela XIII são os diplomados em 2003 quem maioritariamente (60%) realizou formação complementar, sendo a diferença entre grupos estatisticamente significativa ( $p=0,000$ ).

## CAPÍTULO 2.

**Tabela XII.** Diferenças nos apoios recebidos, em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	2003		2004		
	n	(%)	n	(%)	
Na transição estudos graduados - exercício profissional como graduado gostaria de ter:					
Recebido apoio da Universidade do Minho após a conclusão do curso					
Não	56	(44)	71	(56)	0.029
Sim	17	(68)	8	(32)	
Recebido maior orientação técnica na procura do primeiro emprego					
Não	71	(51)	69	(49)	0.023
Sim	2	(17)	10	(83)	
Recebido apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos					
Não	56	(57)	42	(43)	0.002
Sim	17	(31)	37	(69)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

**Tabela XIII.** Diferenças na realização de formação complementar, em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	2003		2004		
	n	(%)	n	(%)	
Após a conclusão do curso realizou/ realiza ações de formação complementares ou outro tipo de formação					
Não	18	(30)	42	(70)	0.000
Sim	55	(60)	37	(40)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

Verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nas experiências prévias de trabalho e voluntariado, em função do ano de conclusão do curso: são os diplomados em 2003 quem maioritariamente (58%) constitui este grupo, ( $p=0,025$ ) e quem maioritariamente (79%) considera que as experiências prévias de trabalho contribuíram bastante ou muito para o seu desempenho profissional ( $p=0,000$ ); tal como realça a Tabela XIV. É no entanto o grupo dos diplomados de 2004 quem maioritariamente (78%) teve experiências de voluntariado no evoluir do curso ou após a sua conclusão; estando evidenciado na Tabela XIV serem, também neste caso, estatisticamente significativas as diferenças nas experiências de voluntariado durante o curso ou após o curso, em função do ano de conclusão do curso ( $p = 0,006$ ).

**Tabela XIV.** Diferenças nas experiências prévias de trabalho e voluntariado, em função do ano de conclusão do curso

	Ano de conclusão do curso				$p^{(a)}$
	2003		2004		
	n	%	n	%	
Teve experiências prévias de trabalho durante o curso ou após a conclusão do curso					0.025
Não	32	(40)	49	(60)	
Sim	41	(58)	30	(42)	
Se sim, é da opinião que as experiências prévias de trabalho contribuíram para o seu desempenho profissional como graduado em Psicologia					0.000
Muito pouco, pouco ou moderadamente	14	(38)	23	(62)	
Bastante ou muito	27	(79)	7	(21)	
Teve experiências de voluntariado durante o curso ou após a sua conclusão					0.006
Não	68	(53)	61	(47)	
Sim	5	(22)	18	(78)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

### 3.6. Diferenças no Observatório de Emprego em função da classificação final do curso

Analisando as diferenças na prossecução de estudos pós-graduados, em função das classificações finais do curso dos diplomados inquiridos, verifica-se existirem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,001$ ) em favor dos indivíduos cuja média final de licenciatura corresponde 15-16 valores. São estes quem maioritariamente constitui o grupo dos diplomados que continua a prosseguir estudos.

**Tabela XV.** Diferenças na prossecução de estudos pós-graduados, em função da classificação final de curso

	Classificação final de curso				$p^{(a)}$
	12-14		15-16		
	n	(%)	n	(%)	
A prosseguir estudos					0,001
Não	67	(54)	56	(46)	
Sim	6	(21)	23	(79)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

Analisando a Tabela XVI verifica-se que a análise das diferenças no vencimento médio mensal em função da classificação final do curso nos indica que há diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,017$ ); são os indivíduos cuja média final de licenciatura corresponde a 15-16 valores quem minoritariamente constitui o grupo dos diplomados que auferem valores mensais superiores. Parece pois não haver uma

## CAPÍTULO 2.

correlação linear entre a classificação final da licenciatura e o vencimento médio mensal destes diplomados em Psicologia.

**Tabela XVI.** Diferenças no vencimento médio mensal, em função da classificação final de curso

	Classificação final de curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	12-14		15-16		
	n	(%)	n	(%)	
Vencimento médio mensal (bruto, em euros)					0,017
<900 euros	15	(45)	18	(55)	
Entre 901 e 1200 euros	27	(39)	42	(61)	
>1200 euros	24	(69)	11	(31)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

Passando agora à análise das diferenças nas dificuldades sentidas ao nível de remuneração insuficiente em função da classificação final do curso, a Tabela IXX informa-nos que há diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,001$ ); são os indivíduos cuja média final de licenciatura corresponde a 15-16 valores quem minoritariamente constitui o grupo dos diplomados que diz ter tido dificuldades ao nível de remuneração insuficiente. Parece pois não haver uma correlação linear entre a classificação final da licenciatura e a percepção de dificuldades de inserção profissional face ao facto de não auferir elevados honorários mensais.

**Tabela XVII.** Diferenças nas dificuldades sentidas ao nível de remuneração insuficiente, em função da classificação final de curso

	Classificação final de curso				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	12-14		15-16		
	n	(%)	n	(%)	
Na procura e manutenção de emprego como graduado em Psicologia tem/teve dificuldades ao nível de:					
Remuneração insuficiente					0,001
Não	52	(42)	73	(58)	
Sim	21	(78)	6	(22)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

Verifica-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,017$ ) na frequência de acções de formação pós-graduada em função da classificação final de curso. Na Tabela XVIII verificamos o facto dos diplomados com superior classificação final de licenciatura serem os que maioritariamente continuam a investir na sua formação.

**Tabela XVIII.** Diferenças na frequência de formação pós-graduada, em função da classificação final de curso

	Classificação final de curso				$p^{(a)}$
	12-14		15-16		
	n	(%)	n	(%)	
Após a conclusão do curso realizou/ realiza acções de formação complementares ou outro tipo de formação?					0,017
Não	36	(60)	24	(40)	
Sim	37	(40)	55	(60)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

### 3.7. Diferenças no Observatório de Emprego em função dos locais de emprego

A análise das diferenças na área de pré-especialização, na classificação final do curso, no vencimento, no nível de realização profissional e na mudança de localidade de residência por motivo de emprego em função dos locais de emprego não revelou diferenças estatisticamente significativas. Contudo, destacamos o facto de serem os diplomados com pré-especialização em Psicologia Escolar e da Educação os que maioritariamente trabalham em Universidades como bolseiros de investigação. Igualmente, destacamos o facto de serem os diplomados com médias finais de curso entre 15-16 valores, os que maioritariamente trabalham em empresas. Ao mesmo tempo, é possível constatar que o grupo dos diplomados que trabalham em hospitais e centros de saúde é maioritariamente constituído por diplomados cujo nível de realização percebido é elevado ou muito elevado.

### 3.8. Diferenças no Observatório de Emprego em função do estado da situação profissional actual

A análise das diferenças na necessidade sentida de maior orientação técnica na procura do primeiro emprego em função da situação actual dos diplomados (está ou não a trabalhar), na Tabela XIX, destaca a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,015$ ) entre os grupos, constituindo os indivíduos que actualmente estão a trabalhar 67% daqueles que declaram sentir dificuldades no respeitante a orientação técnica na procura do primeiro emprego e 7% não referiram essa dificuldade.

## CAPÍTULO 2.

**Tabela XIX.** Diferenças na necessidade sentida de maior orientação técnica na procura do primeiro emprego, em função do estado da situação profissional actual

	Está a trabalhar				$p^{(a)}$
	Não		Sim		
	n	(%)	n	(%)	
Na transição estudos graduados - exercício profissional como graduado gostaria de ter: Recebido maior orientação técnica na procura do primeiro emprego					0.015
Não	10	(7)	130	(93)	
Sim	4	(33)	8	(67)	

<sup>(a)</sup>Teste exacto de Fisher.

### 3.9. Diferenças no Observatório de Emprego em função do número de empregos declarados

A Tabela XX permite-nos analisar as diferenças estatisticamente significativas no respeitante ao vencimento médio mensal e ao nível de realização profissional em função do número de empregos declarados: temos então que o vencimento tende a aumentar quando aumenta o número de empregos ( $p=0,000$ ) e da mesma forma o nível de realização também aumenta com o número de empregos ( $p = 0,001$ ).

**Tabela XX.** Diferenças no vencimento médio mensal e no nível de realização profissional, em função do número de empregos declarados.

	Número de empregos declarados						$p^{(a)}$
	1		2		3-5		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Vencimento médio mensal (bruto, em euros)							0,000
<900 euros	8	(24)	24	(73)	1	(3)	
Entre 901 e 1200 euros	11	(16)	54	(78)	4	(6)	
>1200 euros	4	(11)	18	(51)	13	(37)	
Nível de realização profissional							0,001
Muito baixo ou baixo	9	(29)	22	(71)	0	(0)	
Médio	10	(21)	34	(72)	3	(6)	
Elevado ou muito elevado	4	(7)	40	(68)	15	(25)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

### 3.10. Diferenças no Observatório de Emprego em função da existência de pelo menos dois empregos com funções profissionais distintas

Existem diferenças estatisticamente significativas no nível de realização profissional em função da variedade de funções profissionais desempenhadas ( $p=0,007$ ), ou seja, os indivíduos que exercem na sua actividade profissional pelo menos duas funções diferentes constituem a maioria (78%) dos que referem ter um nível de realização profissional elevado ou muito elevado (cf. Tabela XXI).

**Tabela XXI.** Diferenças no nível de realização profissional, em função da variedade de funções profissionais desempenhadas

	Tem pelo menos dois empregos com funções profissionais distintas?				$p^{(a)}$ = 0,007
	Não		Sim		
Nível de realização profissional	n	(%)	n	(%)	
Muito baixo, baixo ou médio	42	(54)	36	(46)	
Elevado ou muito elevado	13	(22)	46	(78)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

### 3.11. Diferenças no Observatório de Emprego em função do nível de realização profissional

A análise das diferenças no nível de realização profissional em função da actividade desempenhada no emprego principal não é estatisticamente significativa. Na Tabela XXII verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas nos tipos de vínculos, no número de empregos declarados e no vencimento médio mensal, em função do nível de realização profissional. Temos, de facto, diferenças estatisticamente significativas no tipo de vínculo à organização em função do nível de realização profissional ( $p=0,002$ ); no vínculo horário em função do nível de realização profissional ( $p=0,002$ ) e no número de empregos declarados em função do nível de realização profissional ( $p < 0,001$ ), sendo então possível destacarmos que é o grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio que constitui a maioria (83%) daqueles que têm um vínculo dependente à instituição empregadora, que é também o grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio que constitui a maioria (86%) daqueles que têm vínculo horário a tempo inteiro e que é o grupo com nível de realização profissional elevado que constitui a maioria daqueles que têm nível de realização profissional elevado ou muito elevado. Na Tabela XXII é possível analisar, também, as diferenças estatisticamente significativas ( $p= 0,000$ ) no vencimento médio mensal em função dos níveis de realização profissional, sendo então possível destacarmos que o grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio constitui a maioria (85%) daqueles que auferem mensalmente menos de 900 euros e também que é o grupo com nível de realização profissional elevado/ muito elevado que constitui a maioria (97%) dos diplomados que auferem mensalmente mais de 1200 euros.

## CAPÍTULO 2.

**Tabela XXII.** Diferenças dos tipos de vínculos, do número de empregos declarados e do vencimento médio mensal, em função do nível de realização profissional

	Nível de realização profissional				<i>p</i> <sup>(a)</sup>
	Muito baixo, baixo ou médio		Elevado ou muito elevado		
	n	(%)	n	(%)	
<b>Tipo de vínculo à organização</b>					<i>0.002</i>
Independente	54	(50)	54	(50)	
Dependente	24	(83)	5	(17)	
<b>Vínculo horário</b>					<i>0.002</i>
Tempo inteiro	19	(86)	3	(14)	
Tempo parcial	59	(51)	56	(49)	
<b>Número de empregos declarados</b>					<i>0.000</i>
1	19	(83)	4	(17)	
2	56	(58)	40	(42)	
3-5	3	(17)	15	(83)	
<b>Vencimento médio mensal (bruto, em euros)</b>					<i>0.000</i>
<900 euros	28	(85)	5	(15)	
Entre 901 e 1200 euros	49	(71)	20	(29)	
>1200 euros	1	(3)	34	(97)	

<sup>(a)</sup>Teste de Qui-quadrado

## 4. Discussão dos Resultados

Os objectivos do estudo consistem em (i) conhecer a situação actual sobre o grau de empregabilidade dos recém diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho; (ii) observar as estratégias seguidas para a procura do 1º emprego e as dificuldades encontradas; (iii) detectar os factores que contribuíram para a sua inserção profissional; (iv) averiguar o tipo de relação entre a formação adquirida e a situação actual de emprego; (v) conhecer a opinião dos licenciados sobre o tipo de apoios que gostariam de ter recebido na transição Universidade – Mundo Empresarial.

Em termos gerais, o padrão de resultados obtidos é favorável, no que respeita à empregabilidade e ao estatuto de emprego dos diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho e vai ao encontro dos resultados obtidos nos inquéritos realizados em 1999, 2001, 2002 e 2003 (IEP/DP; 1999, 2001; e nos anos de 2002 e 2003).

O estudo realizado permite concluir que o curso de Psicologia da Universidade do Minho é um percurso essencialmente feminino, o que pode explicar, de certo modo, uma maior colocação dos diplomados nos sectores de actividade Social e dos Serviços e no mundo da educação. Estamos a referir-nos à existência de um possível viés devido ao sexo na distribuição dos diplomados pelos diversos domínios de emprego, causado quer por uma orientação sexual tradicional nas escolhas dos licenciados, quer por uma influência do género no processo de selecção profissional realizada pelos empregadores. Seria importante, a propósito da problemática da transição para o mercado de trabalho, abordar as questões de género nos processos de desenvolvimento de carreira e nas práticas de aconselhamento vocacional no ensino superior, já que a investigação vocacional tem demonstrado que o género é um dos factores de ordem contextual mais importantes na facilitação/ inibição de trajectórias vocacionais construtivas (Taveira, 2004). Em seguida analisa-se e discute-se em mais pormenor o conjunto mais específico de resultados obtidos no presente estudo.

### **(i) Grau de empregabilidade dos recém diplomados em Psicologia na Universidade do Minho**

Podemos concluir que a empregabilidade dos recém diplomados em Psicologia pela Universidade do Minho é elevada e que os licenciados inquiridos parecem ter condições pessoais e do contexto para manter este resultado vocacional desejável. Com efeito, os resultados da entrevista permitem destacar que a grande maioria dos diplomados inquiridos está colocada no mercado de emprego e que um número significativo de diplomados, os mais jovens, parece ter condições para trabalhar e prosseguir a sua formação contínua, quer em cursos de pós-graduação, na Universidade, quer em acções ou cursos breves, fora da Universidade. Este aspecto é importante já que, como ficou evidenciado na primeira parte deste trabalho, a globalização e o desenvolvimento tecnológico, estão a gerar mudanças na relação do diplomado de ensino superior com o mundo do trabalho. Neste sentido, o facto do diálogo entre educador e educando, educando e educando, estar a ser colocado nas práticas pedagógicas no processo de ensino superior, torna-se um recurso determinante para assegurar uma relação ensino/aprendizagem promotora de agentividade do educando e futuro diplomado. Na medida em que a relação dialógica permite uma horizontalidade de tratamento educador e educando, educando e educando, favorece a construção de um ambiente propício que desperta no educando o interesse pelo conhecimento sistematizado, a partir de seu próprio saber e orienta-o para a auto-criação de oportunidades de investimento vocacional aquando da sua transição do ensino superior para o mercado-de-trabalho. A este propósito relembramos a perspectiva defendida por Campos (1976) e Law (1991) que assume a existência de relação eminentemente dinâmica entre as dimensões envolvidas no processo de planeamento e gestão da carreira profissional: as dimensões internas (ex: aspirações, necessidades), as dimensões externas (ex: conjunto de papeis e actividades) e as conexões que entre ambas se estabelecem. Sendo esta relação de vinculação e de investimento estão, segundo os autores citados, reunidas as condições para a construção de um processo permanente de negociação entre o individuo e o meio que resultará do exercício de poder pessoal na interacção com o poder social.

Por sua vez, constata-se que, num número bastante elevado de casos, o principal emprego dos diplomados em Psicologia inquiridos coincide com o seu primeiro emprego, o que sugere alguma estabilidade no emprego, um dos aspectos

incluídos no conceito de empregabilidade. Será importante, no entanto, conhecer melhor o tipo de empregos destes diplomados bem como o seu estatuto de trabalhador, antes mesmo de concluir que estamos perante um resultado desejável de desenvolvimento vocacional.

Ao mesmo tempo, verifica-se que uma percentagem elevada de diplomados está a trabalhar em mais do que um emprego e alguns diplomados declaram ter três ou mais empregos.

A totalidade das áreas de pré-especialização em Psicologia não tem correspondência linear, na actualidade profissional dos diplomados inquiridos, a zonas de empregabilidade definidas. Conscientes que o diploma de estudos em Psicologia permite o acesso a qualquer emprego e à profissão de psicólogo em qualquer contexto, os licenciados em Psicologia da Universidade do Minho vivenciam que nem sempre é possível, num dado contexto geográfico e num dado momento histórico, obter colocação num local de trabalho específico ou num domínio de actividade especializado, congruente com a área de pré - especialização que o diplomado frequentou na fase terminal da sua licenciatura.

Da amostra de inquiridos, fazendo a comparação por ano de conclusão do curso são os diplomados que terminaram o curso em 2004 os que constituem a maioria dos indivíduos que se encontram a prosseguir estudos, são também estes diplomados que maioritariamente auferem mensalmente honorários superiores e quem mais referencia ter um nível de realização profissional elevado ou muito elevado. Destaca-se também o facto de serem os diplomados de 2003 aqueles que maioritariamente constituem a amostra de inquiridos que tem um vínculo jurídico-laboral dependente, sendo também os diplomados de 2003 quem tem maioritariamente um vínculo horário a tempo inteiro. A este nível é necessário reflectirmos que o emprego a tempo parcial tem uma importância crescente na União Europeia, tendo-se desenvolvido sobretudo a partir dos anos 80. Nalguns países atinge valores acima dos 20% do emprego assalariado. Tem sido muitas vezes objecto de medidas de encorajamento e de incentivos. Qual a evolução concreta verificada e quais as razões que explicam tal crescimento? Será que existem razões, como seja a qualidade destes empregos, que justifiquem um apoio público? Em 1997, dos 124,6 milhões de assalariados da União Europeia, cerca de 22 milhões trabalhavam a tempo parcial, dos quais mais de 18 milhões eram mulheres. Diversos motivos têm sido

## CAPÍTULO 2.

apontados. A necessidade de compatibilizar o emprego feminino com as tarefas domésticas e com o cuidado dos filhos é hoje a versão “moderna” das concepções tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade e sobre o carácter “complementar” do seu salário; representa um risco de regressão em relação a conquistas alcançadas relativas a uma maior igualdade; traduz a falta de equipamentos sociais - muitas mulheres trabalham “voluntariamente” a tempo reduzido por falta de creches e jardins de infância. Com frequência se menosprezam as razões ligadas à oferta. Trata-se de empregos mais flexíveis, isto é mais inseguros, com custos mais baixos e que têm muitas vezes uma maior “produtividade”, no sentido de que os trabalhadores são empregues nos períodos de maior actividade, por exemplo, nas horas de ponta. Os salários são mais baixos e os trabalhadores têm menos direitos. Existem ainda incentivos que embaratecem este trabalho (por ex: ausência ou menores descontos para a segurança social). Este tipo de emprego representa também a resposta patronal às reivindicações de horários mais reduzidos sem perda de salário. O trabalho a tempo parcial “está estreitamente ligado às mulheres e permite em muitos casos que as mães possam tratar das suas crianças e realizar as tarefas domésticas ao mesmo tempo que exercem um emprego remunerado” (Fondation Européenne pour l'Amelioration des Conditions de Vie et de Travail. 1995).

A análise do tipo de funções no emprego principal permite concluir que a maioria os diplomados em Psicologia inquiridos exerce o papel de profissional de Psicólogo e os restantes, por ordem decrescente de representação, exercem funções de Formador e de Investigador. Grande parte dos recém diplomados em Psicologia está, portanto, a orientar as suas práticas profissionais de forma a conhecer o modo como se organiza a formação profissional e a educação de adultos que se realiza em Portugal. Para que tal processo de desenvolvimento de competências profissionais seja bem sucedido, os diplomados em Psicologia devem adquirir competências para intervir junto dos diversos actores da formação profissional e da educação de adultos numa perspectiva especificamente psicológica e relativamente a vários problemas que aí se colocam; devem ser capazes de situar a sua intervenção relativamente à dos outros intervenientes na formação profissional e na educação de adultos, cooperando com eles no sentido de potenciar os respectivos resultados, contribuindo para promover o desenvolvimento das respectivas populações-alvo.

As diferenças de níveis de realização profissional não estão relacionadas com a função desempenhada no emprego principal. Para apoiar a discussão deste resultado é útil relembramos a opinião de Coimbra (1996) no respeitante à compreensão do desenvolvimento vocacional. Segundo este autor, o desenvolvimento vocacional é multidimensional, implicando uma atitude dinâmica de questionamento e exploração vocacional, no seio da qual vão emergindo pequenos projectos que se vão reformulando, conduzindo sucessivamente a outros, num processo constante de construção de valências afectivas e cognitivas. Importa também discutirmos este resultado à luz da perspectiva de Dörnyei (2000). Sendo assim, podemos considerar o momento deste inquérito telefónico como uma fase pós accional dedicada à avaliação global do resultado das várias acções empreendidas pelos recém-diplomados, englobando a atribuição de causas aos sucessos e, sobretudo, aos fracassos mais relevantes e a organização das estratégias específicas de acção que irão permitir a formação de novos objectivos e intenções.

Por seu turno, em termos de actividade profissional, os diplomados em Psicologia estão a exercer as funções típicas de diferentes profissões nos domínios Clínico, Educacional, Social ou dos Serviços e da Ciência, tal como poderia ser esperado. Estamos a referir-nos às seguintes funções profissionais, por ordem decrescente de importância: psicólogo clínico, orientador vocacional, formador, técnico de recrutamento e selecção, consultor, animador, investigador e coordenador.

Observa-se ainda que, no respeitante aos locais em que os diplomados em Psicologia estão a trabalhar, estes incluem, também por ordem decrescente de importância clínicas privadas, escolas, empresas, centros de estudo/formação e Universidades/ Institutos de Ensino Superior.

Acrescente-se também que a maioria dos licenciados inquiridos está como trabalhador independente no seu emprego principal. No actual cenário de retracção do número de empregos criados e, portanto, de potencial recuo na criação de formas de trabalho por conta de outrem (com o concomitante aumento do desemprego), o trabalho independente surge progressivamente como uma alternativa possível de inserções no mercado de trabalho garantindo a subsistência dos diplomados do ensino superior. Um dos fenómenos mais relevantes na análise sócio-laboral dos diplomados do ensino superior em Portugal é a cada vez mais significativa expressão que assume o trabalho independente. As principais mutações económicas e sociais ocorridas nos

## CAPÍTULO 2.

recentes anos – no espaço social, político, e económico, português e europeu – desenvolvem-se num quadro de concorrência internacional entre empresas multinacionais e de incertezas que pairam sobre as sociedades contemporâneas. Neste sentido, o rumo parece ser o da “sociedade de plena actividade”, ou seja, o de uma situação onde progressivamente cada indivíduo procura a sua inserção sócio-laboral a partir do simples exercício de uma actividade laboral: a ideia de continuidade do estatuto profissional (Supiot, 1999, 2003). Contudo, a noção de actividade não deixa de ser ambígua. Se por actividade podemos entender tudo o que o homem pode fazer, de forma espontânea e convertida em livre actividade, esta noção pode também adquirir um outro sentido: o da “prossecação de tarefas” num quadro de uma concepção estrita de rentabilidade. Tratando-se muito embora de um termo polissémico, podemos ensaiar a seguinte definição da precariedade da actividade laboral: “actividade humana de carácter provisório ou não duradouro, consistindo no exercício de uma função heterónoma ou na prestação de um serviço autónomo (trabalho independente), com utilidade social e valor económico, cuja estabilidade se encontra condicionada quer por factores objectivos de trabalho (ex: dimensão e/ou robustez financeira da organização), quer por factores subjectivos (ex: formas de contratação não duradouras e/ou impostas por ausência de alternativa no mercado de trabalho)” (Rebelo, 2001). Ora este é um fenómeno que – apesar de relativamente recente – surge agora com um significado particular. Em estudos da década passada, a OCDE através das publicações periódicas do *Employment Outlook* e a Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho fazem notar que a precariedade da actividade laboral (associando não só formas de trabalho independente involuntário mas também trabalho dependente por tempo determinado não desejado) tem vindo a aumentar em numerosos países da União Europeia (Felstead and Jewson, 1999; Gallie, *et al*, 1998; Gregg and Wadsworth, 1997). A este propósito fica a necessidade de esclarecermos se esta será uma forma desejada de entrada no meio laboral ou, a única possível, e neste sentido involuntária e “precária”?

Quanto à remuneração salarial, é adequada, na maioria dos casos, ao nível de qualificação dos inquiridos, apesar de existirem diplomados a auferir um salário mensal líquido inferior ao que seria desejável. Esta última situação levanta problemas a nível do próprio desenvolvimento pessoal do diplomado que se espera que passe, nesta fase da vida, por uma conquista significativa da sua autonomia e independência

face à família de origem e pelo estabelecimento de um lar, entre outros aspectos (Soares & Taveira, 1998).

Ademais, registre-se que a maioria dos diplomados em Psicologia inquiridos trabalham no seu emprego principal a tempo parcial. Os trabalhadores a tempo parcial são vítimas frequentes de discriminações. Em muitos países têm direitos inferiores por via da fixação de critérios de acesso a direitos (limiares). Um limiar pode significar concretamente que os trabalhadores que não tenham uma certa duração do trabalho, uma dada antiguidade ou uma determinada remuneração não gozam de parte ou da generalidade dos direitos. Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1992) mostra que tais limiares são correntes nos países comunitários abrangendo diversos aspectos das relações de trabalho (ex: salário mínimo, horas extraordinárias, despedimentos, férias, actividades sindicais). Os direitos à segurança social são também limitados quer pelos baixos salários quer por outros factores, como a existência de um valor mínimo de salário para se poder descontar. O problema das baixas pensões tenderá pois a agudizar-se no futuro. Em síntese, muitos destes trabalhadores são tratados como marginais ou ocasionais. A duração do trabalho parece, pois, revestir-se de uma importância fundamental: em regra, quanto mais baixa for, menos direitos são reconhecidos. Interessa responder à seguinte questão: Emprego a tempo parcial: porta de entrada ou logro? O problema não está só na existência de critérios de acesso a direitos e a benefícios da segurança social. Diz-se com frequência que este emprego pode ser uma porta de entrada para empregos melhores, mas não será antes um logro? Estes empregos têm desvantagens significativas. Os salários são mais baixos devido, entre outros factores, à concentração em actividades de fracas remunerações, a horários reduzidos, às baixas qualificações e a menores direitos que se traduzem directamente nos salários (promoções, prémios, horas extra, remuneração da antiguidade, entre outros). A carga de trabalho tende a ser mais elevada, porque uma das razões de recurso a estes empregos é precisamente a ocupação em períodos de pico ou de maior actividade das empresas. E existem desvantagens óbvias quanto às carreiras profissionais e ao acesso à formação. A conclusão é a de que o emprego a tempo parcial costuma ser, sobretudo para as mulheres, um factor agravante de determinadas desvantagens de partida, como o baixo nível de qualificação que debilitam a situação do trabalhador no mercado laboral (Observatoire de L' Emploi, 1998; OIT, 1992). Os empregos a tempo

## CAPÍTULO 2.

parcial estão na “fronteira” da precaridade. Ainda que sejam compatíveis com a estabilidade de emprego, estão mais sujeitos à precaridade.

Independentemente do número de empregos a maioria dos inquiridos exerce funções de psicólogo.

Assinale-se também que, dos inquiridos, a maioria regista uma satisfação profissional muito elevada, elevada, ou média. Recordando a revisão teórica previamente apresentada, é relevante, neste ponto, realçar que Savickas (2004) propõe a conceptualização da qualidade de transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho a partir das características da transição, das características dos ambientes antes e após a transição e das características do indivíduo. Para podermos aferir com mais rigor as características da transição que estes diplomados experenciam seria interessante averiguarmos a percepção e o afecto que o diplomado possui acerca da transição, origem, emergência e duração da transição; para a análise das características dos ambientes antes e após a transição seria útil listarmos os sistemas de apoio interpessoais, os apoios institucionais e o contexto físico desta experiência de transição; e a avaliação das características do indivíduo deveria contemplar a abordagem da competência psicossocial, do sexo, da idade, do estágio de desenvolvimento, do estado de saúde, da raça/ etnia, do nível sócio – económico, dos valores e das experiências anteriores com transições vocacionais semelhantes.

Existe então uma complexidade na relação entre satisfação e o sucesso no desempenho de diferentes papéis, que há que ter em consideração na análise da forma como as transições em que os indivíduos estão envolvidos ocorrem.

O nível de realização profissional dos diplomados inquiridos não varia em função da área de pré-especialização da licenciatura. São os indivíduos que exercem na sua actividade profissional pelo menos duas funções diferentes que constituem a maioria dos que referem ter um nível de realização profissional elevado ou muito elevado e que revela maioritariamente auferir mensalmente valores superiores.

São os indivíduos com nível de realização profissional elevado/muito elevado a maioria daqueles que declaram ter entre três e cinco empregos. Este resultado impõe-nos reflectir sobre a multiplicidade de ocupações profissionais como sendo um atributo percebido pelos diplomados como influente no nível de realização profissional. O grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio constitui a maioria

daqueles que auferem mensalmente menos e também que é o grupo com nível de realização profissional elevado/ muito elevado que constitui a maioria dos diplomados que auferem mensalmente mais de 1200 euros. Este resultado impõe-nos reflectir sobre a valorização do vencimento médio mensal como atributo percebido pelos diplomados como factor de realização profissional.

É também possível destacarmos que é o grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio a maioria daqueles que têm um vínculo dependente à principal instituição empregadora e que é também o grupo com nível de realização profissional muito baixo/baixo/médio a maioria daqueles que têm vínculo horário a tempo inteiro. Estes resultados fazem-nos ponderar a necessidade de reflectir sobre a estabilidade profissional como atributo não percebido pelos diplomados como influente no nível de realização profissional. Interessa a este nível realçar, numa perspectiva psicossocial, a necessidade de um modelo explicativo do processo de inserção do jovem universitário no mercado de trabalho, que articule tanto variáveis externas à pessoa – macroeconómicas, tais como o binómio oferta quantitativa vs. qualitativa e as exigências do mercado de trabalho, como variáveis microeconómicas- tais como o diploma, a qualidade da instituição formadora, a dinâmica particular dos mercados de trabalho – quanto variáveis pessoais, como o rendimento académico, a formação complementar, a imagem do papel profissional, a construção da identidade ocupacional, o significado subjectivo atribuído ao trabalho e a exploração de uma carreira profissional; e, que considere o graduado como sujeito activo de sua própria inserção, como sugerido por Gomes (2002).

### **(ii) Estratégias seguidas na procura do 1º emprego e dificuldades encontradas**

É evidente uma atitude planeada, por parte dos diplomados na procura de emprego. A candidatura espontânea e o apoio da Universidade do Minho constituem as formas privilegiadas de obter o primeiro emprego. A exploração vocacional parece ser encarada pelos recém diplomados em Psicologia da Universidade do Minho como actividade do sujeito na sua posição de agente e de *centro* integrador de percepções de si mesmo e do meio, de dados e de critérios de conduta vocacional. Neste sentido não é portanto surpreendente que a maioria dos inquiridos tenha já chegado a uma estruturação unitária da exploração vocacional e tenha capacidades em superar

## CAPÍTULO 2.

barreiras externas (dificuldade em manter um vínculo jurídico-laboral estável; saturação do mercado de trabalho) conduzindo-se a localizações favoráveis numa estrutura ocupacional e de oportunidades laborais.

Um número elevado de indivíduos parece ter condições para trabalhar e prosseguir a sua formação contínua, quer em cursos de pós-graduação, na Universidade, quer em acções ou cursos breves, fora da Universidade.

No que respeita às mudanças associadas à transição da Universidade para o mercado de trabalho, verifica-se que todos os que trabalhavam antes de terminar o curso mudaram de emprego após a sua conclusão. Apenas uma pequena parte dos diplomados teve que mudar a sua residência por consequência directa da obtenção de emprego como graduado em Psicologia, havendo portanto uma baixa mobilidade associada ao primeiro emprego.

Verifica-se que na maioria dos casos o primeiro emprego ocorreu após a conclusão do curso e num período de seis meses, um resultado favorável, em termos de empregabilidade. No entanto, a totalidade dos diplomados inquiridos revela ter tido dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego. São várias as dificuldades assinaladas: a maioria dos licenciados revela ter tido dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego ao nível sua área de pré – especialização; o facto da sua experiência profissional ser reduzida é também referenciado pelos diplomados inquiridos; tal como a remuneração insuficiente, a formação insuficiente e a classificação final do curso. Destas respostas, a primeira (dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego ao nível sua área de pré – especialização) pode querer significar que os diplomados mais recentemente estão a estabelecer uma relação linear entre a sua área de formação académica, a profissão e o emprego, parecendo não ter ainda expectativas profissionais necessárias para obter o emprego desejado. A ideia de que a Universidade deverá ter como objectivo fundamental a preparação para uma profissão ou emprego específico colide com aquilo que tem sido definido como a finalidade ou finalidades principais do ensino superior, mais ligadas à criação de oportunidades de conhecimento, inovação científica e preparação académica, cultural e social dos indivíduos. Colide também com a visão mais actualizada da orientação para a carreira, menos centrada na orientação do indivíduo para uma vida de trabalho, encarada como algo relacionado com a vida familiar e com o lazer (Taveira, 2000). De facto, a valorização dos processos intencionais que dinamizam a construção da

identidade psicossocial, pressupõe uma compreensão alargada de alguns processos pré e pós decisoriais subjacentes ao funcionamento personalizado da motivação em contextos significativos de interacção comportamental, de que são exemplo os objectivos pessoais/vocacionais, as expectativas de auto – eficácia em contexto vocacional, a percepção de barreiras no âmbito da carreira, os processos de atribuição causal das realizações pessoais e o controlo volitivo da acção planificada. Por sua vez, esta fase do processo de desenvolvimento vocacional, a fase accional propriamente dita, implica a organização e a implementação de uma série de sub – tarefas intermediárias ou de complexas redes de meios – fins (Abreu, 2002), as quais pressupõem que o diplomado vivencie um processo contínuo de avaliação do movimento comportamental em direcção às finalidades desejadas, fundamentalmente baseado nas percepções subjectivas de competência e na percepção de barreiras contextuais, bem como a constituição de intrincados mecanismos de controlo da acção pessoal facilitadores do estabelecimento efectivo e eficaz das intenções. Com efeito, na intervenção vocacional em contexto universitário, a ênfase deve ser colocada mais na preparação dos estudantes para o trabalho num sentido genérico e menos na tradicional preparação para uma profissão específica, existindo actualmente consenso no sector educativo de que é necessário preparar os estudantes para um mercado de emprego mais competitivo e de que a transição escola – mundo profissional é uma componente importante de qualquer reforma educativa (Moreno, 1999; Taveira, 2000). A Universidade não deve estar sozinha nesta responsabilidade e, com tal, será necessário que este tipo de preocupações seja assumido, também, entre outros, pelos serviços de consulta psicológica e desenvolvimento universitários (Lázaro, 1997; Taveira, 2000; Rodríguez- Espinar, 2001). Ao que parece, os diplomados em Psicologia poderiam beneficiar, ao longo do seu curso de licenciatura, de oportunidades de um melhor conhecimento do mercado de trabalho na sua área de inserção profissional preferida e de actividades de reflexão activa e intencional, do ponto de vista do seu desenvolvimento vocacional, das experiências de trabalho desenvolvidas ao longo do seu curso. Poderão fazê-lo no contexto das actividades propostas pelo Serviço de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho, ou ainda, através de programas de acção conjunta entre professores e técnicos daquele serviço, a desenvolver no futuro, no âmbito das diversas disciplinas da licenciatura, através de suportes variados (interpessoal, escrito e informático/telemático).

## CAPÍTULO 2.

A comparação da situação actual dos diplomados (está ou não a trabalhar) com a dificuldade sentida ao nível da necessidade de maior orientação técnica na procura do primeiro emprego, destaca a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, constituindo os indivíduos que actualmente estão a trabalhar a maioria daqueles que declaram sentir dificuldades no respeitante a orientação técnica na procura do primeiro emprego.

### **(iii) Factores que contribuíram para a sua inserção profissional**

São quatro os factores de inserção profissional analisados neste estudo: o curso, os complementos de formação, as experiências prévias de trabalho e as experiências prévias de voluntariado.

Sobre o curso, a maioria dos licenciados considera que a formação recebida durante a licenciatura foi útil e positiva para o desempenho profissional. Em termos globais, a maioria estima que o curso os preparou muito e bastante.

Ao mesmo tempo, os complementos de formação da licenciatura constituem opção da maioria dos diplomados (por ordem decrescente de importância temos: formação profissional de reciclagem, especialização, formação profissional inicial e cursos graduados) e são considerados, pela maioria, como contributos bastante ou muito válidos para a inserção e desempenho profissionais. Este resultado permite reflectirmos sobre uma lógica vocacional de “aprender fazendo”, suportada pelo paradigma da “formação não formal”, através da qual nos é permitido desenhar perfis profissionais assentes em competências ao nível da adaptação permanente à instabilidade que caracteriza a fase inicial da vida activa e à estrutura flexível das organizações empregadoras, assentando na simbiose do sentido de risco com a capacidade de iniciativa e resulta da criatividade dos estudantes, bem como das oportunidades, que decorrem da aproximação e das parcerias da Universidade com o mercado de trabalho.

Destaca-se o facto da maioria dos diplomados inquiridos se ter envolvido ao longo da sua licenciatura em experiências de trabalho. Estas experiências são referenciadas pela maioria destes diplomados como tendo contribuído muito pouco, pouco ou moderadamente para o seu desempenho profissional. Este aspecto é importante, já que, como evidenciamos anteriormente no trabalho, a valorização dos processos intencionais que dinamizam a construção da identidade psicossocial dos

diplomados do ensino superior pressupõe uma compreensão alargada de alguns processos pré e pós decisoriais subjacentes ao funcionamento personalizado da motivação em contextos significativos de interacção comportamental, de que são exemplo os objectivos pessoais/vocacionais, as expectativas de auto-eficácia em contexto vocacional, a percepção de barreiras no âmbito da carreira, os processos de atribuição causal das realizações pessoais e o controlo volitivo da acção planificada (Deci & Ryan, 1985; Gonçalves, 2001; Savickas, 1994). Savickas (2004) considera que as inquietações em torno da curiosidade são determinantes. Assim, a resposta a questões do tipo: “O que é que eu quero fazer com o meu futuro?” são determinantes para a qualidade do envolvimento do estudante do ensino superior na organização intencional do seu próprio percurso vocacional, tendo em vista a sua auto-determinação e a regulação integrada do seu projecto de vida. Para que as experiências de aproximação à vida activa não se mostrem improdutivas do ponto de vista de desenvolvimento vocacional dos jovens, é necessário promover nos indivíduos, uma sucessão equilibrada de momentos de desestruturação-estruturação, dotando-os de uma capacidade crescente para compreender e agir sobre os meios escolar e profissional. Esta actividade desconstrutiva/ reconstrutiva deve, segundo Savickas (2004), apontar para uma reconceptualização do desenvolvimento vocacional como uma narrativa que se vai escrevendo e reescrevendo no itinerário histórico social do indivíduo, nas coordenadas de “pequenos” projectos viáveis, e não como um projecto único e certo da tradicional visão linear do desenvolvimento vocacional, com as crenças a ela associadas e que já foram anunciadas anteriormente: inatismo, descoberta, previsão e racionalidade. Esta reconceptualização do desenvolvimento vocacional vincula-nos a um ponto de vista desenvolvimental e construtivista do funcionamento psicológico vocacional, porque estes processos nos remetem para novos pontos de partida e para sucessivas reconstruções da relação do sujeito com o mundo, implicando reorganizações do sistema pessoal. Concluimos, então, que a atitude empreendedora, quando planeada, integrada e reflectida ou discutida com os alunos, de modo intencional, no contexto mais vasto do seu processo de desenvolvimento académico e vocacional, permite um aprofundamento da formação pessoal e profissional e prepara proactivamente os diplomados para o desenvolvimento individual dos respectivos projectos de carreira (ex.: Brooks, Corneliusm Greenfield, & Joseph, 1995; Taylor, 1988).

## CAPÍTULO 2.

Dos inquiridos, há um número reduzido de diplomados com experiência de voluntariado no evoluir do curso. Estas experiências são percebidas maioritariamente por estes diplomados como um factor bastante ou muito importante no seu desempenho profissional. Estes resultados evidenciam a necessidade de assumirmos a adaptabilidade vocacional em adolescentes ou adultos, como envolvendo tanto atitudes e comportamentos de planeamento e de tomada de decisão, como de exploração de si próprio/a e do meio. A prontidão dos indivíduos para se adaptarem às transições, a adaptabilidade, é avaliada a partir do grau de planeamento, de exploração do self e da situação, bem como das competências de tomada de decisão demonstradas pelo indivíduo. Os resultados da adaptação são inferidos a partir, quer do grau de congruência pessoa–ambiente, quer do sentido de realização pessoal manifestado pelo indivíduo aquando da avaliação da experiência (Savickas, 2004). Este tipo de actividades intencionais de desenvolvimento vocacional pode ser realizado em seminários elaborados com esse propósito ou de modo integrado no currículo, pelos docentes, exigindo destes uma preparação para o efeito. A promoção da auto – eficácia é facilitada ou incrementada pela existência de oportunidades reais e diversificadas de vivência de experiências de sucesso e de desenvolvimento de novas capacidades e competências, nomeadamente, em tarefas socialmente significativas e ao alcance dos sujeitos (Linnenbrink & Pintrich, 2002). De acordo ainda com autores como Gomes (2002), a resolução de momentos-chave ou subprocessos de transição ocorridos nos diferentes âmbitos da vida do estudante do ensino superior (ex.: Universidade, trabalho, família e comunidade), determina o processo total de transição aqui em análise, e conduz o estudante a uma diversidade de trajectórias, até à sua inserção no mercado de trabalho. Nos termos de Ambrósio (2000), a inserção profissional dos diplomados do ensino superior deve ser perspectivada como um processo que tende a alongar-se e que “não corresponde a uma lógica de articulação de espaços mas sim a uma lógica temporal”. Ter em conta este conjunto de elementos conceptuais é particularmente relevante no caso dos diplomados do ensino superior já que, como demonstra a investigação realizada neste domínio (ex: Brennan, Kogan & Teichler, 1996; Brêda, 1997), trata-se de um grupo que pretende, mais do que outros grupos de diplomados, tarefas profissionais, por exemplo, exigentes e interessantes que possam desenvolver com alguma autonomia, conferindo muitas vezes, menos importância a aspectos como a remuneração e o estatuto social associado às profissões ou ocupações. Com efeito, verificamos existir

uma complexidade na relação entre satisfação profissional e sucesso no desempenho de diferentes papéis de vida, que deve ser considerada sempre que se analisa a forma como as transições são vivenciadas pelos diplomados do ensino superior, de acordo com as recomendações de como Amatea, Clark e Cross (1984), Ambrósio e Alves (1996), entre outros.

#### **(iv) Tipo de relação entre a formação adquirida e a situação actual de emprego**

Quando comparadas a situação actual de empregabilidade (está a trabalhar ou não) com as áreas de pré especialização dos diplomados inquiridos não se registam diferenças estatisticamente significativas. Os dados obtidos permitem verificar que a situação actual de emprego não depende também da classificação final do curso, da realização de acções de formação complementares, nem das experiências de trabalho e voluntariado realizadas no evoluir do curso. Interessa, portanto, lembrar que segundo Gomes (2002), o período de entrada e as primeiras experiências no mercado de trabalho constituem momentos chave do processo de inserção profissional. Assim, podemos concluir que a inserção profissional não corresponde ao simples processo de articulação ou ajustamento de dois espaços ou de duas hierarquias (educação/ formação e trabalho/ emprego), mas sim, a uma lógica de percursos e a um processo complexo em que as fronteiras daqueles dois espaços de vida se interrelacionam ou confundem.

#### **(v) Opinião dos licenciados sobre o tipo de apoios que gostariam de ter recebido na transição Universidade – Mercado de Trabalho**

Os tipos de apoios desejados pelos diplomados na transição para o mercado de emprego são, por ordem decrescente, os seguintes: (i) Aprofundamento de relações com entidades empregadoras previamente à conclusão dos estudos; (ii) Apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos; (iii) Apoio da Universidade do Minho após a conclusão do curso; (iv) Realização de estágios de Verão previamente à conclusão dos estudos; (v) Maior orientação técnica na procura do primeiro emprego; (vi) Mais formação de componente prática nos primeiros anos da licenciatura e (vii) Informações sobre cursos de especialização.

No respeitante à necessidade sentida de mais formação de componente prática nos primeiros anos da licenciatura há que destacar o facto do plano de estudos em

## CAPÍTULO 2.

psicologia na Universidade do Minho ter sido recentemente reestruturado, e se encontrar actualmente organizado em 8 áreas científicas, em cada uma das quais é oferecido um conjunto de opções e o aluno tem que realizar um número fixo de unidades de crédito em cada área. Esta reforma tem como objectivo assegurar a mobilidade dos estudantes entre instituições, garantindo o reconhecimento dos conhecimentos, a empregabilidade, a transparência dos procedimentos, a valorização da educação ao longo da vida. Por último, as metodologias de ensino/aprendizagem estão a ser completamente reformuladas, dando maior ênfase ao trabalho do aluno e recorrendo a aprendizagem à distância, a aprendizagem activa, a aprendizagem baseada solução de problemas, orientada a projectos, entre outras. Os sistemas nacionais de ensino superior dos países europeus compreendiam até aqui uma grande diversidade de graus e de qualificações. Tal disparidade levantava alguns problemas, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento de habilitações de país para país e à mobilidade dos diplomados. Além disso, essa profusão de formas tão diversas de organização dos cursos representava um grande obstáculo à construção de um espaço europeu de ensino superior competitivo e atractivo no contexto internacional. Em Junho de 1999, 29 Estados Europeus (e presentemente adoptada por 45 países), entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha, cujo objectivo central é: "O estabelecimento até 2010 dum Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados, forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo". Esta Declaração deu origem a um movimento europeu com importantes repercussões a nível social, cultural e económico, designado por Processo de Bolonha. O objectivo não é criar programas de ensino iguais em todos os países, mas um sistema de graus comparável e compreensível por todos, que facilite o reconhecimento dos graus e das qualificações no espaço europeu e a mobilidade dos estudantes e diplomados entre instituições, promovendo desta forma a sua empregabilidade. Pretende-se que a aprendizagem seja um processo mais participado, que se torne mais atractiva para os alunos, com o consequente aumento da taxa de sucesso, e que garanta uma efectiva aquisição de competências.

No respeitante à referência à necessidade sentida de apoio da Universidade do Minho após a conclusão do curso, temos o grupo de diplomados em 2004 como aquele mais representado. É também este grupo que maioritariamente faz referência à

necessidade em receber maior orientação técnica na procura do primeiro emprego. Relembramos a este propósito as actividades do Serviço de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho (SCPDH – UM), das quais se destaca a iniciativa recente de oferta de um Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, para os alunos dos penúltimos anos das licenciaturas da Universidade do Minho, de apoio à preparação da transição Universidade – Mercado de Trabalho, ao prosseguimento de estudos ou demais projectos pós licenciatura.

A necessidade de assegurar o sentimento de pertença a uma categoria profissional e de sentir o aumento da coesão profissional dos Psicólogos portugueses através da criação de uma organização nacional reguladora e supervisora das práticas profissionais de Psicologia em Portugal é sentida como uma área crítica na transição do ensino superior para o mercado de trabalho maioritariamente pelo grupo de licenciados de 2003; são estes diplomados que referem maioritariamente sentir dificuldades na procura e obtenção do primeiro emprego relacionadas com o apoio na criação de uma Ordem de Psicólogos.

Como se pode concluir, os recém diplomados em Psicologia recomendam que ao longo do curso e mesmo depois, a Universidade assuma um papel activo na preparação e resolução do problema da colocação dos seus licenciados no mercado de trabalho. Apesar de concordarmos que este é um dos papeis mais desafiadores da educação universitária, será importante promover a ideia de que cada vez se encara o desenvolvimento vocacional dos estudantes como um problema dos estudantes e não só como um problema das famílias ou instituições, como um problema que idealmente tem que ser resolvido pelos licenciados em Psicologia mas para o qual podem e devem poder estar aptos a apoiar os familiares, a Universidade, através dos seus docentes, currículos e serviços, e mesmo os empregadores e restantes membros da comunidade.

## CONCLUSÃO

Tratando-se de um estudo inscrito na investigação sobre a intervenção vocacional com universitários, o presente trabalho apresenta uma pesquisa numa problemática actual. Tal como referido inicialmente, este constituiu uma oportunidade de analisar a pertinência da exploração reconstrutiva do investimento vocacional. É nossa pretensão, nesta fase final do trabalho, tecer algumas considerações sobre as principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo das nossas incursões pelos temas da transição Ensino Superior-Mercado de Trabalho, bem como elencar sugestões para a investigação, reflexão e intervenção sobre os mesmos.

Assim, a partir das múltiplas leituras realizadas e dos diversos testemunhos recolhidos junto dos protagonistas deste processo, apresenta-se como inquestionável a pertinência da exploração reconstrutiva do investimento vocacional enquanto marco do percurso pessoal e profissional destes indivíduos, com repercussões na forma de estar e encarar a profissão, bem como em todo o seu percurso desenvolvimental posterior.

Conceber o processo de transição para a vida activa como a construção e implementação de um único e grande projecto de vida, mais ou menos linear, não se revela congruente com a actual reconfiguração acelerada das profissões. Hoje, em consequência das mudanças imprevisíveis no mercado de trabalho em geral, melhor será perspectivar a intervenção vocacional como apoio sistemático à gestão da carreira profissional. Esta forma de conceber a intervenção vocacional revela-se mais adequada com a actual dinâmica do mercado de trabalho, na medida em cada vez maior número de trabalhadores vê-se confrontado, ao longo da sua vida activa, com problemas variados e complexos relacionados com a sua profissão. Isto é, hoje em dia, carreira profissional é, sobretudo, sinónimo de adaptabilidade profissional.

Na sociedade cognitiva actual vários cenários se apresentam viáveis para a empregabilidade dos novos diplomados do século XXI. A formação académica não constitui factor de predição exacta na construção dos meandros profissionais seguintes, nem permite assumir quais os níveis futuros de competência profissional do diplomado. Um dos mais importantes e desafiantes temas da teoria e da prática no campo do desenvolvimento da carreira é a transição do Ensino Superior para o

Mercado de trabalho; neste âmbito há que ter em conta o actual efeito alargado de socialização do ensino superior, com reflexos na motivação, atitudes e comportamentos, que estão, directa ou indirectamente, envolvidos no conhecimento académico. Também deverá ser uma preocupação permanente o facto de ser mais importante para o emprego, a exploração dos recursos educacionais (educação e treino) dos estudantes, do que a sua mera possessão.

A entrada dos diplomados do ensino superior no mercado de trabalho é um período de conflito de papéis em dois estádios de vida claramente definidos; por implicarem a conclusão ou modificação de relações interpessoais, por um questionamento pessoal aos vários níveis da existência e pelo iniciar novos padrões de vida.

Tendo em conta o alargado leque de experiências proporcionadas ao indivíduo ao longo desta etapa do seu percurso é, em suma, esperado que as mesmas sejam promotoras do desenvolvimento da sua identidade, conduzindo a crescentes níveis de auto-conhecimento e que proporcionem a exploração de novos papéis e novas relações.

Parece assim que a Aprendizagem ao Longo da Vida depende da mobilidade, sendo as estratégias de manutenção atingidas cada vez mais cedo, o que leva à criação de novos ciclos de exploração – estabelecimento – manutenção, exigindo aos profissionais da intervenção vocacional com adultos uma constante actualização e reforço de formação para fazer face às novas exigências da sociedade em geral.

A expressão da intervenção vocacional com adultos é mais forte no contexto educativo e dos projectos e serviços de apoio à transição Universidade – mercado de trabalho.

A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira parece ser, assim, uma metodologia de aproximação e da criação de sinergias entre a Universidade, a sociedade e o desenvolvimento pessoal de cada diplomado universitário.

Neste âmbito uma visão construtivista do comportamento e da personalidade funcionará como um contexto de desenvolvimento pessoal em interacção funcional com as estruturas sociais. Em síntese, entre o projecto de carreira e os projectos sociais deverá haver uma ampla base de negociação pessoal.

## CONCLUSÃO.

Em consequência da incerteza que actualmente rodeia o mercado de trabalho, os diplomados vêm-se confrontados, ao longo da sua “vida activa”, com problemas complexos relacionados com o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Considerando que a relação sujeito-trabalho ocupa um lugar central no projecto de vida que cada um constrói, a orientação profissional tem sido encarada como apoio sistemático à construção de projectos de vida, de modo a que, seja dada a todos a oportunidade de em qualquer altura das suas trajectórias explorarem e (re) direccionarem a sua relação com o mundo.

Nesta perspectiva, a transição para a vida activa já não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, que se esgota num acto único de escolha, mas sim como um processo que se desenrola ao longo do ciclo de vida do indivíduo, o que implica considerar os projectos de vida como estando permanentemente em construção.

Este discurso em torno da empregabilidade impõe ao indivíduo assumir responsabilidade individual na preparação, obtenção e manutenção do emprego; só assim lhe será possível resolver os problemas de desemprego e dos maus usos dos apoios económicos disponibilizados em situação de desemprego ou de perda de emprego.

Existe uma complexidade na relação entre satisfação profissional e o sucesso no desempenho de diferentes papéis profissionais, que há que ter em consideração na análise da forma como as transições em que os diplomados estão envolvidos ocorrem. A forma como os diplomados lidam com a transição não depende exclusivamente das características do sujeito, mas também das características dos contextos de vida em que está inserido antes e depois da transição.

A noção de escolha da profissão e da carreira exprime na psicologia vocacional o ideal de auto-determinação ou de auto-regulação, que agrega uma situação de transição, de indeterminação do destino individual por abertura aos possíveis e uma posição autónoma do sujeito que ao decidir faz depender esse destino em primeira instância dos seus valores, critérios, preferências – que zela portanto pela integração e implementação do auto – conceito numa solução viável.

O processo de exploração vocacional na transição do ensino superior para o mercado de trabalho parte de um problema de transição, de “suspensão” do futuro e de consideração de alternativas, desenrolando-se idealmente num procedimento com

diversos momentos, pelo menos parcialmente *sistemático e consciente* e em grau variável *racional*: de exploração aprofundada de um certo número de alternativas vocacionais; da exploração pessoal das mesmas e selecção de uma solução integrativa de síntese das necessidades do indivíduo nas oportunidades disponíveis para acção, ou que realize o necessário *compromisso* com as realidades profissionais, estimando probabilidades de sucesso na transição entre a Universidade e as hipotéticas situações de inserção laboral; e concluindo-se na vinculação efectiva do sujeito à sua implementação. É um *processo* que deve conduzir a uma mobilização do indivíduo relativamente a um espaço estruturado, na condição de se pautar por uma orientação antecipatória, preparatória do futuro, mesmo se a mobilidade é relativa e limitada por anteriores decisões não deixando de manter uma abertura à revisão do processo e do resultado.

As relações entre o ensino e a posterior inserção no mundo profissional, passam, à partida, por duas vertentes: por um lado, os aspectos do trabalho com reflexos na formação ministrada ao indivíduo, e por outro, os aspectos da formação ministrada com impacto nas actividades profissionais a serem desempenhadas.

Temos motivos para acreditar que os estabelecimentos de ensino superior público podem e devem continuar a crescer ao nível da formação inicial bem como da pós-graduação e do desenvolvimento de programas de “formação ao longo da vida”. Cabe à Universidade do Minho manter o acompanhamento das estratégias académicas e de inserção profissional dos seus estudantes e licenciados.

Desta forma, o estudo das relações entre ensino superior e mundo profissional deverá processar-se não só àqueles dois níveis (mundo do ensino e mercado de trabalho) e de forma mais actual (socialização), mas também debruçar-se sobre as causas e efeitos da ligação entre eles.

Com o desemprego a aumentar nos diplomados do ensino superior, a empregabilidade dos cursos é, hoje, uma questão incontornável.

Críticas frequentes apontam o dedo à falta de interligação entre instituições de ensino e o mundo empresarial, pelo que importa analisar os esforços que são feitos para contrariar essa tendência. Mas se é verdade que se multiplicam os exemplos no apoio ao trabalho por conta de outrem, ainda são escassos os estímulos ao empreendedorismo.

## CONCLUSÃO.

No contexto da licenciatura em Psicologia este estudo vem apoiar a reflexão que defende como um dos objectivos principais neste domínio a promoção da empregabilidade dos alunos; ou seja, a aquisição e demonstração de competências de competitividade no mercado de trabalho.

Recentrando novamente a discussão em torno do processo de transição dos jovens para a vida activa, fica a noção que a intervenção em orientação vocacional, na perspectiva de apoio sistemático à gestão de carreira, deve promover nos jovens adultos objectivos desenvolvimentais, tais como:

i. Consciencialização sobre a natureza do mercado de trabalho e sobre a importância de levar em consideração esse mesmo mercado aquando da tomada de decisões vocacionais;

ii. Consciencialização da crescente flexibilização das relações entre formações, profissões e empregos;

iii. Aquisição de competências de empregabilidade e de gestão de carreira, capacitando os jovens para lidarem de forma mais adequada com o novo cenário de oportunidades e de constrangimentos sociais;

iv. Atribuição de cada vez maior importância à preparação para o desempenho de outros papéis sociais que não o de trabalhador.

### **Limites da investigação e implicações para a prática**

Este estudo apresenta um viés devido ao género, sendo evidente a elevada percentagem de elementos do sexo feminino. Os discursos em torno da empregabilidade deverão continuar, pois, a ser cada vez mais pensados à luz da Psicologia de género.

Destaca-se ainda a impossibilidade de contacto com a totalidade dos diplomados em Psicologia na Universidade do Minho em 2003 e 2004, o que nos indica a utilidade e pertinência da prática já implementada de contactar os estudantes ainda antes do término da licenciatura para efeitos do seu observatório de emprego.

A aposta numa estratégia de flexibilidade e de desenvolvimento pessoal, académico e vocacional apresenta-se como podendo ser uma forma adjacente de se preparar os diplomados em geral e os da Psicologia em particular para um mercado de trabalho dinâmico e para aumentar a competitividade pessoal nesse mesmo contexto.

Nesta matéria, a Universidade do Minho pode ter um papel importante, continuando a tentar estudar e a ensaiar formas de integrar nas suas actividades escolares e extra-curriculares e nos seus serviços, actividades de educação e de desenvolvimento vocacional dos alunos ao longo de toda a escolaridade superior.

A análise dos resultados da entrevista efectuada evidencia ainda que os alunos de Psicologia da Universidade do Minho poderão beneficiar, na óptica da transição para o mercado de trabalho, de mais e melhor informação e esclarecimento sobre a relação entre formação e emprego. Assim, por exemplo, certas áreas de pré-especialização em Psicologia não têm correspondência linear, na actualidade, a zonas de empregabilidade definidas. Com efeito, apesar do diploma de estudos em Psicologia permitir o acesso a qualquer emprego e à profissão de psicólogo em qualquer contexto, nem sempre é possível, num dado momento histórico e num dado contexto geográfico, obter colocação num local de trabalho específico ou num domínio de actividade especializado, congruente com a área de pré-especialização que o diplomado frequentou na fase terminal da sua licenciatura. Os diplomados, contudo, parecem criar expectativas demasiado fortes de poder encontrar emprego, ou ainda, de receber ofertas e não tanto de construir emprego pleno em contextos relacionados com a sua área de pré-especialização e com o local de estágio. Seria importante que durante os anos de licenciatura, os alunos se confrontassem e reflectissem, com ajuda, sobre estas suas expectativas e se motivassem para construir um projecto profissional e um plano de inserção no mercado de emprego.

O estudo apresenta resultados de um grupo reduzido de licenciados em Psicologia, tornando-se pertinente, prosseguir a entrevista com mais indivíduos e averiguar se o padrão de resultados observado se mantém e que modificações qualitativas e quantitativas sofre ao longo do tempo. É também relevante hipotetizar a investigação mais aprofundada da natureza das vidas de académicas destes jovens adultos e adultos e, muito em especial, as suas preocupações de carreira à entrada no mercado de trabalho, com base em abordagens de cariz mais qualitativo para melhor se compreender que processos estão na base dos resultados aqui analisados.

Finalmente, e não menos relevante, será útil procurar analisar como e através de que meios e actividades o Departamento de Psicologia, o Instituto de Educação e Psicologia e a Universidade do Minho influenciam positiva ou negativamente o

## CONCLUSÃO.

fenómeno, para se aumentar a eficiência da intervenção intencional no processo de transição da Universidade para o mercado de trabalho.

Quando a função do trabalho deixar de estar artificialmente isolada das restantes funções de vida, será mais fácil aos conselheiros exercerem a orientação vocacional com eficiência ao perspectivarem que a separação entre a orientação pessoal e a de carreira é uma parede construída (apenas) pelas palavras. Parece-nos que só numa visão sistemática e integrada dos processos de desenvolvimento e de aconselhamento de carreira possibilita um enquadramento conceptual compreensivo do aconselhamento vocacional, ou seja, uma visão de convergência entre o sujeito e a sociedade em que vive.

Perante as actuais tendências nacionais no mercado de trabalho dos Psicólogos, que apresenta um crescente desemprego dos jovens adultos, e a diminuição das oportunidades de profissionalização, é urgente promover a função transformadora das instituições educativas/ formação na área da Psicologia na construção dos planos de vida destes alunos, necessariamente assentes em processos activos de exploração de si e do meio, onde o aluno deve ser simultaneamente o realizador e o protagonista desse mesmo projecto de vida. Defendemos, assim, a existência de um ensino superior dedicado à teoria da transição, que torne os processos psicológicos, contextuais, de desenvolvimento, económicos e de interacção pessoa – meio, centrais para a compreensão do desenvolvimento de carreira dos jovens futuros Psicólogos. Pensamos que não é possível separar a orientação de carreira e a orientação pessoal em duas áreas distintas.

Desafiar os estudantes e as instituições de ensino superior a serem *menos passivos e reactivos*, e a mudarem a sua atitude generalizada de *esperar que os acontecimentos se dêem*, são, em nosso entender, orientações fundamentais para a criação de condições de auto-actualização e pró-actividade. Condições, estas, imprescindíveis a uma educação holística do estudante, potenciadora de uma grande oportunidade de formação científica e profissional mas também, embora mais internalizadamente, como uma oportunidade de desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Não podemos esquecer que a transição do ensino superior para o mercado de trabalho pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento psicológico ou um

perigo para o declínio psicológico, podendo a mesma transição conter aspectos positivos e negativos para a vida do indivíduo.

Um dos principais papéis reservado à educação é o de dotar o Homem da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, pelo que será fundamental proporcionar a cada indivíduo, nesta etapa de transição vocacional, a oportunidade de projectar o seu futuro de forma envolvida e inovadora, contribuindo assim, em simultâneo, para o seu próprio desenvolvimento e para o progresso da sociedade em que irá desempenhar funções laborais. Nesta perspectiva, interessa reforçar a nossa convicção que os processos educativos a cargo das instituições de ensino superior devem ser incluídos na esfera de influência do que poderíamos chamar uma *educação holística*, tal como é concebida por Alves (1997, 2001); Bingham (1998), Boy, Cartier, Pépin, Guichard, Huteau, Guillon & Barbot (1999); Brennan, Kogan & Teichler (1996); Canário (1999); Castillo (2000); Depolo, Fraccaroli & Sarchelli (1993); DUBET (1996); Guichard & Huteau (2001); Law (1996ab); Machado dos Santos (2001); Pelletier (1995); Pinto (2004); Roldão (2002); Vieira & Coimbra (2004); Walsh & Osipow (1990) e Witorski (1998). Trata-se pois de uma abordagem do desenvolvimento vocacional do jovem adulto que procura englobar e articular os diversos sistemas de suporte à vida e os distintos canais de conhecimento, numa concepção ecológica de educação, uma vez que, não só os sistemas de suporte são simultaneamente internos e externos, como exigem que para haver um funcionamento e desenvolvimento vocacionais óptimos, as trocas entre a pessoa e o ambiente sejam harmoniosas. Temos então que uma visão construtivista do comportamento e da personalidade funcionará como um contexto de desenvolvimento pessoal em interacção funcional com as estruturas sociais. Em síntese, entre o projecto de carreira e os projectos sociais deverá haver uma ampla base de negociação pessoal.

A ideia de trajectória educativa como uma metáfora para os padrões previsíveis de participação (e de não participação) dos diplomados universitários em actividades formativas para além do limite da frequência da licenciatura revela-se, neste contexto, de grande interesse. Permite ponderar os constrangimentos à acção individual devidos à estrutura de oportunidades (económicas, sociais,...) em que os diplomados se inserem e cuja percepção subjectiva é mediada pelo valor e acessibilidade a elas associados. Mais importante do que as oportunidades efectivas de aprendizagem que

## CONCLUSÃO.

se apresentam a um diplomado universitário, é a construção pessoal que este faz da sua importância, da sua utilidade.

Parece assim que a Aprendizagem ao Longo da Vida depende da flexibilidade profissional, sendo as estratégias de manutenção atingidas cada vez mais cedo o que leva à criação de novos ciclos de exploração – estabelecimento – manutenção, exigindo aos profissionais de orientação uma constante actualização e reforço de formação para fazer face às novas exigências da sociedade em geral.

A expressão da intervenção vocacional com adultos é mais forte no contexto educativo e na área dos projectos e serviços de apoio à transição escola – mercado de trabalho.

A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira será, assim, uma metodologia de aproximação e da criação de sinergias entre o sistema educativo/ formativo, a sociedade e o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

Os serviços de promoção do desenvolvimento vocacional ao longo da vida adulta são ainda uma realidade incipiente no nosso país.

Face às múltiplas tarefas, desafios, actividades e aprendizagens que têm lugar durante esta etapa específica do desenvolvimento e, tendo em conta o seu papel determinante no desenvolvimento pessoal e profissional destes jovens – adultos, reafirmamos a nossa convicção quanto à necessidade de se pensar e de se agir de uma forma mais incisiva e intencional junto deste grupo específico.

Por tais razões, e acreditando que o trabalho aqui desenvolvido poderá contribuir para o esclarecimento das práticas de intervenção vocacional com universitários na linha da Aprendizagem ao Longo da Vida e, provavelmente, na perspectiva de novas concepções de carreira, associadas ao desenvolvimento de competências, nomeadamente de flexibilidade, de riqueza, de desenvolvimento pessoal, de capacidade de aprendizagem e relativas ao desenvolvimento de uma identidade profissional – esta representa uma das áreas preferenciais para os nossos futuros investimentos académicos e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M.V. (2002). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In M.V. Abreu, Cinco Ensaio Sobre Motivação. Coimbra: Almedina
- AGCAS (1999). Higher Education Careers Services and the Development of Employability. Skills Briefing Paper 99/01. Manchester: Association for Careers Advisory Services.
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 2(3), 131-144.
- Álvarez Rojo, V. (1989). Diseño de programas de orientación. En X. SAIVADOR y M. L. RODICIO (Eds.) Actas del Simposium sobre la Orientación: «¿Para onde camiña a orientación?. A Coruña, Universidade de A Coruña, 142-168.
- Alves, M. (1997). A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior: Contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/UNL.
- Alves, N. (2001). Da universidade para o mercado de trabalho: Uma inserção rápida mas na precaridade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo (pp.107-130). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Amatea, E. S., Clark, J. E. y Cross, E. G. (1984). Life-styles: Evaluating a life role planning program for high school students. The Vocational Guidance Quarterly, 32, 4, 249-259.
- Ambrósio, T. (2000). Conhecimento e educação na sociedade dos saberes. In, Anais Educação e Desenvolvimento 2000. Lisboa: FCT/UNL, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Ambrósio, Teresa e Alves, Mariana, (1996), Observatórios de inserção e acompanhamento profissional: um instrumento na interacção entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego, Comunicação apresentada no III Congresso Português de Sociologia.
- Amudson, N. E., Borgen, W. A., Pollard, D. E. y Westwood, M. J. (1989). Employment groups: The counselling connection. British Columbia: Department of Counselling Psychology.

## REFERÊNCIAS.

- Aubret, J. (2001). L' éducation à la carrière on France: réalités, perpectives et enjeux. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perpectives (p.p. 575-581).
- Azevedo, J. (1999). Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão. Porto, Edições ASA.
- Bandura, A. (Ed.) (1997). Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baptista, M. de L. (1996), Os diplomados do Ensino Superior e o Emprego. A Problemática da Inserção na Vida Activa, Lisboa Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Beckmann, J & Kuhl, J. (1984). Deforming information to gain action control: function action control: functional aspects of the veridicality of human information processing. *Journal of Research in Personality*, 18, 223-237.
- Bell, D. (1973). The coming of post – industrial society. New York: Basic Books.
- Bessa Oliveira, J. A. (2000). Níveis de Ajustamento a Auto-Regulação Académica em Estudantes Universitários. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).
- Betz, N. (2001). Career Self – Efficacy. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology*. A volume in Honor of Samuel H. Osipow. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bingham, W. C. (1998). A perpective on carrer guidance in the twenty-first century. *International Journal for Advanced Counselling*, 20, 61-69.
- Bisquerra, R. (1996). Actividades de información académica y profesional. En *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (1998). *Informació académica i Professional. Text-Guia*. Barcelona. Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Bloch, D. P. (1989). From career information to career knowledge: Self, search and synthesis. *Journal of Career Development*, 16, 119-128.
- Boy, T., Cartier, J-P., Pépin, P-Y., Guichard, J., Huteau, M., Guillon, V. & Barbot, H. (1999). Analyse des methods éducatives en orientation: presentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (2), 157-223.
- Brêda, M.S. (1997). Vocação e autonomia: análise metapsicológica do trabalho. *Psychologica*, 18, 79- 105.
- Brennan, J., Kogan, M., Teichler, U. (1996) - "Higher Education and Work"- Higher Education Policy Series, Jessica Kingslyey Publishers, Londres

- Brigdeford, N. et al. (1977). Directions on career education. Questions people ask about education and work. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory
- Brown, D. (1980). Life-planning workshop for high school students. *The School Counselor*, 29, 1, 77-83.
- Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.) (1996). *Career choice & development* (3<sup>rd</sup>), San Francisco: Jossey-Bass.
- Brunhes, B. (1999), *Eurothérapies de l'emploi*, Presses de Sciences Politiques, Paris.
- Bujold, R. (1990). Le conseiller d'orientation, un éducateur de l'intentionnalité. *L'Indécis*, 5, Lyon: Trouver/Créer.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem -Apontamentos U.M.
- Caíres, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio académico. A perspectiva*
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2002). Os estágios curriculares: Contributos para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp.287-296). Guimarães: Universidade do Minho.
- Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. "*Cadernos de Consulta Psicológica*". 7. 11-19.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1992). *Orientação Vocacional e Gestão de Recursos Humanos*. [Comunicação apresentada no Forum "Euroformação/ Eurotraining". Lisboa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa.Educa.
- Castillo, G. (2000). *De la universidad al puesto de trabajo*. Madrid. Pirámide.
- Chen, C. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51, 203 – 216.
- Cochran, L. (1994). What is a career problem? *Career Development Quarterly*, 42, 204-215.
- Coimbra, J. L. (1996). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas

## REFERÊNCIAS.

- implicações educativas. Conferência “O Papel da Orientação para a Educação e Formação ao Longo da Vida”, Porto.
- Coimbra, J. L., Campos, B. P. & Imaginário, I. (1994). Career intervention from psychological perspective: definition of main ingredients of an ecological developmental methodology. Comunicação apresentada no 23<sup>o</sup> International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Coimbra, J. L., Parada, F. e Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Coimbra, J.L. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. “Noesis”. 35. 26-29.
- Collin, A. & Watts, A.G. (1996). The Death and Transfiguration of Career – And of Career Guidance?. “British Journal of Guidance and Counselling”. 24. 3. 385-398.
- Comissão Europeia (1991), “Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia”. Bruxelas, Serviço das Publicações das Comunidades Europeias;
- Comissão Europeia (1991). Memorando da Comissão sobre a Formação Profissional na Comunidade Europeia para os Anos 90. Bruxelas. Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1993). Crescimento, Competitividade e Emprego: “Livro branco” sobre os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1995), “Livro Branco sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender - rumo à Sociedade cognitiva”. Luxemburgo, Serviço das Publicações das Comunidades Europeias;
- Comissão Europeia. 1998. L’Emploi en Europe 1998, COM/98/666 - 1993, Emprego na Europa 1993, Bruxelas.
- Courtois, B. (1989), L’apprentissage expérimenté: une notion et des pratiques à défricher. Éducation Permanente, n. 100-101, 7-12.
- Deci & Ryan, R. (1985). Intrinsic Motivation and Self – Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation 1990. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Depolo, M., Fraccaroli, F., Sarchelli, G. (1993). Tactiques d’insertion professionnelle pendant la transition de l’école au travail. L’Orientation Scolaire et Professionnelle, 22, 4, 305-316.

- Donnay, D. & Borgen, F. (1999). The incremental validity of vocational self – efficacy: an examination of interest, self – efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (4), 432 – 447.
- Dornyei, Z. (2000). Motivation in action: towards a process oriented conceptualisation of student motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 4, 519 – 532
- Duarte, M. E. (2004). Políticas de desenvolvimento do potencial humano: contributos da orientação e desenvolvimento de carreira. In M. C. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Dubet, F. (1996), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Dupont, P. (2001). Perspectives d'éducation à la carrière au Québec (Canada). In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* (pp. 564-569).
- Dupuy, Y. and Larré, F. (1998), “Entre salariat et travail indépendant: les formes hybrides de mobilisation du travail”, *Travail et Emploi*, 4.
- Dweck, C. (1999). *Self - Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychol Press
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109 – 132.
- Estanque, E., & Nunes, J. A. (2001). A Universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.297-321). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Faria, L.; Fontaine, A. M. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 27-37.
- FEDORA (1994). *Psychological counselling in higher education. An European Overview*. Istituto Italiano per Gli Studi Filosofici/Fedora. Nápoles: Edizioni Città del Sole.
- FEDORA (1997). *Actas da Conferência Internacional: A Informação e Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Um desafio da Europa*. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- Felstead, A. and Jewson, N. (1999), *Global Trends in flexible labour*, Macmillan, Basingstoke.

## REFERÊNCIAS.

- Ferreira, J. M. M.; Santiago, M.A.S. (1999). Ensino e aprendizagem na era da Internet. In J. A. Alves, P. Campos e P. Q. Brito, O Futuro da Internet, Matosinhos: Edições Centro Atlântico.
- Ferreira, J.; Almeida, L.S. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida e M. Simões (orgs.), Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Apport.
- Ferreira, J.A., & Santos, E.J.R. (1998). Factores e contextos vocacionais: novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85 – 91
- Figge, P. (1996) Counselling institutions as academic service-centers: advocating an integrated approach to counselling Coimbra: Actas da Conferência Internacional “A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da europa”, pp 37-46
- Fitzgerald, L. & Harmon, L. (1998). Sam Osipow and women’s career development: a postmodern update. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology: A Synposium honouring Samuel H. Osipow*. Paper presented at the 106<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Fondation Européenne pour l’Amelioration des Conditions de Vie et de Travail. 1995, “Le travail à Temps Partiel”, 1995.
- Ford, M. (1992). *Motivating Humans. Goals, Emotions and personal Agency Beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gallego, S. (1998). *Cómo realizar la planificación de carrera*. Barcelona: Laertes.
- Gallie, D., et al. (1998), *Restructuring the employment relationship*, Oxford University Press, Oxford.
- Gomes, A. A.; Tavares, J.; Santiago, R. (2000). Promoção de Aptidões de Pesquisa de Informação nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro em Alunos do 1.º Ano – os Primeiros Meses de Intervenção. Comunicação apresentada no III Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior, Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes, C. F. (2002). Exploração vocacional e diferenciação cognitiva. *OP OnLine*, 2, 1 – 4.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a

- Gonçalves, O. F. e Cruz, J. F. A. (1988) A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano Revista Portuguesa de Educação, 1 (1) pp 127-145
- González de La Hoz, N. (1998). Desarrollo profesional y prácticum en la universidad. II Jornadas. Bilbao: Universidad del País Vasco. Servicio Editorial.
- Gregg, P. and Wadsworth, J. (1997), “Can’t stand up for falling down?: insecurity in the UK labour market”, in *The Insecure workforce*, Cardiff Business School, Cardiff.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l’Orientation*. Paris: Dunod
- Guichard, J. (2003). Career counselling for human development: an international perspective. *Career Development Quarterly*, 51, 306 – 321.
- Guichard, J., Guillon, V. & Lowit, V. (Eds.) (2001). *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives*. Paris: INETOP-CNAM.
- Gysbers, N. (2001). L’approche globale des programmes d’orientation scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires des Etats-Unis. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* (pp. 557-564).
- Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self – efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational behaviour*, 18, 326 – 339.
- Herr, E. (2001). Selected milestones in the evolution of vareer development practices in the twentieth century. *The career Development Quarterly*, 49, 225-232.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counselling through the life span. Systematic approaches* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins
- Hoyt, K. B. (1979). The career education treatment. *Journal of Research and Development in Education*, 12 (3), 1-8.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de l’educación para la carrer y sus perspectivas. In M. L. Rodriguez (Coord), *Educación para la carrer y diseño curricular. Teoria e práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Hoyt, K. B. et al. (1972). *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City: Olympus Pb. Co.
- Imaginário, L. (1997). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39 – 46
- Khul, J. (1982). Action vs State orientation as a mediator between motivation and action. In W. Hacker, W. Volpert, & M. Cranach (Eds.), *Cognitive and motivacional aspects of*

## REFERÊNCIAS.

- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1985). *Action Control: From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer – Verlag.
- Laudry, F. (1989). La formation expérimentielle: origins, definitions et tendances. *Éducation Permanente*, n.º 100/101, 13-22.
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approach to careers education in schools*. London: CIO Publishing.
- Law, B. (1991). Community interaccion in theory and practice of career work. In B. P. Campos (Eds), *Psychological Intervention and Human Development*. Porto: Ed. I.C.P.F.D. and Louvain-La-Neuve, Academia, 151-162.
- Law, B. (1996a). Careers education in a curriculum. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (pp. 210-231). London: Routledge.
- Law, B. (1996b). Careers work in schools. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (pp. 95-111). London: Routledge.
- Law, B. (2001). L'éducation à l'orientation: rien de plus pratique qu'une bonne théorie. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* (pp. 569-575).
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. APODACA y C. LOBATO, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona. Laertes. 71-101.
- Legrès, J. y Pémartin, D. (1985). La psychopédagogie du project personnel. Description d'interventions en 4e.et 3e. *L' Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 1, 61-84.
- Leitão, L. M. (Ed.) (2004). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Leitão, L. M. e Miguel, J. P. (2001). Os interesses revisitados. *Psychologica*, 26, 79-104.
- Lemercier-Kuhn, D. (1989). Information, projet professionnel et développement de la personnalité. *Bulletin de l'Association de Conseillers d'Orientation de France*, 52, 1, 782-788.
- Lemos, M. S.; Lencastre, L.; Guerra, M. P.; Pereira, D. J. C. (1999). O Sucesso no Primeiro Ano do Ensino Superior: Análise de um Instrumento para Jovens Universitários. Comunicação apresentada no II Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior, Aveiro.
- Leong, F. & Barak, A. (2001). *Contemporary models in vocational psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Lima, R. (2004). Reflexões sobre a prática da orientação da carreira: um contributo para a definição de uma política nacional do desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313 – 327.
- Little, B. (1983). Personal projects. A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15 (3), 273-309.
- Luzzo, D. A., Funk, D. P. & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 44, 378-386.
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo* (pp.13-39). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Malcowszki, H. (2001). L'orientation professionnelle par les conseillers d'orientation en Allemagne à l'orée du siècle nouveau. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* (pp. 547-556).
- Manuele, C. (1992). Career Counseling is Personal Counseling. *The Career Development Quarterly*, 40, pp. 313-323.
- Marland, S. P. (1974). *Career education: a proposal for reform*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Moreno, I. (1999), "Globalización, ideologías sobre el trabajo y culturas del trabajo", *Areas*, nº 19, Universidad de Murcia.
- Morgado, R. (2001). Formação universitária e empregabilidade. In, A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 69-85). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Niles, S. G., Erford, B. T., Hunt, B., & Watts, R. H. (1997). Decision-making styles and career development of collage students. *Journal of Collage Student Development*, 38, 479-488
- Nouffer, J. (1989). L'atelier d'orientation. *Bulletin de l'Association de Conseillers d'Orientation de France*, 52, 1, 766-778.
- OIT. 1992, *Le travail à temps partiel, Rapport V(1) à Conférence Internationale du Travail* (1193), Genève.

## REFERÊNCIAS.

- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psychologica, Extra-Série*, 273-286.
- Paixão, M. P. e Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão vocacional: Estudo exploratório. *Psychologica*, 26, 175-185.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pascarella, E. e Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counsellors. *Journal of Career Development*, 18, 215-228.
- Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y sus valores. *Revista d'Orientació*, Barcelona: Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP). 7, 3-22.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal : Enfoque Operatório* (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Pereira, D. C.; Lencastre, L.; Lemos, M. S.; Guerra, M. P. (1999). Promover o Sucesso Académico: Um Estudo de Caso Relativo ao Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Comunicação apresentada no II Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior, Aveiro.
- Pinto, H. R. (2004). Desenvolvimento vocacional, políticas e intervenções nacionais: reflexões introdutórias à posteriori. In M. C. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Rebelo, G. (2001), *Emprego e Formas de Precariedade da Actividade Laboral: O Caso Português no Contexto da UE*, tese de doutoramento, ISEG/UTL, Lisbon.
- Reuchlin, M. (1971). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris: PUF.
- Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counselling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425 – 433.
- Rifkin, J. (2000). *A era do acesso: A revolução da nova economia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodríguez – Moreno, M. L. (1988). La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la Unesco*. 18,4, 535 – 543
- Rodríguez – Moreno, M.L. (2003). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona

- Rodríguez- Moreno (2002) Hacia una nueva orientación universitaria. Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M. L. (2001). Évolution et perspectives de l'éducation à la carrière en Espagne. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives (pp. 552-556).
- Rodríguez, M. L. (Coord.) (1995). Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. Barcelona: Univesitat de Barcelona Publicacions.
- Rodríguez-Espinar, S. (Coord.) (2001). L'acció tutorial a la universitat. Barcelona: Universitat de Barcelona: Grup TutorsUB. ([www.ub.es](http://www.ub.es))
- Roe, A. (1956). The psychology of occupations. New Cork: Wiley.
- Rogers, C. (1951). On becoming a person: a therapist view of psychoterapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Roldão, M. C. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. Revista de Educação, XI(1), 157-158.
- Russell, R., Crimmings, A & Lent, R. (1984) Counselor training and supervision: theory and research. In Brown, S. & Lent, R. (Eds.) Handbook of Counseling Psychology, New York: Wiley & Sons, pp. 625-681.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the Higher Education: A literature review. Higher Education, 31, 355-377.
- Santiago, R. A., Tavares, J. (2000). Ensino Superior. (In)sucesso académico. Porto. Porto Editora
- Santos, E., & Loureiro, R. G. (1998). Novos desafios para a investigação em GRH. Pessoal, 81, 6ª série, Jan./Fev./Mar., 31-33. [NJ]
- Santos, E.; Ferreira, J. A. & Blustein, D. L. (2001). A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira. Psychologica, 26, 161-174. [NJ]
- Santos, E.; Ferreira, J. A. & Chaves, A.. (2001). Implications of Sociopolitical Context for Career Services Delivery. The Career Development Quarterly, Vol. 50, 1, 45-55. [IJ]
- Santos, E.J.R., Ferreira, J.A. (1998). Career counselling and Vocational Psychology in Portugal: A political perspective. Journal of Vocational Behavior, 52, 312 – 322.
- Savickas, M. L. & Lent, R. W. (Eds.) (1994). Convergence in career development theories. Implications for science and practice. Palo Alto, Califórnia: Consulting Psychologists Press.

## REFERÊNCIAS.

- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns, and narratives. In F. Leong & A. Barak, *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 295-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Savickas, M.L. (1990). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Counselling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Savickas, M.L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 326- 336.
- Savickas, M.L.(2004). Um modelo para a avaliação de carreira In *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 21 - 42). Coimbra : Quarteto
- Savikas, M. & Walsh, B. (Eds.) (1996). *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. Palo Alto, Ca.: Davies-Black Publishing.
- Savikas, M. (1994). *Toward the Convergence of Career Theory and Practice [Brochure]*. Department of Psychology, Ohio State University, Columbus.
- Savikas, M. L. (1995). Constructivist Counseling for Career Indecision. *The Career Development Quarterly*, 43, pp. 353-373.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Silva, J. T. (1998). Avaliação multidimensional do constructo da indecisão na carreira: o Inventário dos Factores de carreira (IFC). *Psychologica*, 20, 11-57. [NJ]
- Silva, J. T. (2002). Maturidade, adaptabilidade ou criatividade de carreira? *Psychologica*, 30, 373-385.
- Silva, J. T. (2004). Contributo para uma abordagem cognitivo-motivacional da indecisão vocacional. *Psychologica*, Extra-Série, 287-297.
- Simões Lopes, "Problemática e Perspectiva da Universidade Portuguesa", *Documenta*, nº 2, Fevereiro de 1997, p.6.
- Skinner, E. A.; Chapman, M.; Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Soares, A. P.; Taveira, M. C. (1998). *Questionário de Identificação e Ajustamento Vocacional*.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455 . 473). Coimbra : Quarteto
- Sprinthall, N. (1991). *Role taking programs for high school students: New methods to*

- Stumpf, S. & Lockart, M. (1987). Career exploration: work – role salience, work preferences, beliefs, and behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258 – 269.
- Super, D. E. & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values, and careers: International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1976). Vocational guidance: emergent decision-making in a changing society. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1, 123-150.
- Super, D. E. (1980a). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1980b). Perspectives on the motivation to work. Some recent research on work values and work salience. In *Actes du IX Congrès Mondial de L'AIOSP* (pp. 70-87). Nurnberg: Konigstein/Taunus.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Background of the theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Supiot, A. (dir.) (1999), *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Flammarion, Paris.
- Supiot, A. (dir.) (2003), *Transformações do Trabalho e futuro do Direito do Trabalho na Europa*, Associação de Estudos Laborais, Coimbra Editora, Coimbra.
- Tavares, J.; Santiago, R. A.; Lencastre, L. (1998). Insucesso no 1.º ano do Ensino Superior: um Estudo no Âmbito dos Cursos das Licenciaturas em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro, CCPSF: DCE. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J.; Santiago, R. A.; Lencastre, L. (1998). Insucesso no Ensino Superior: um Estudo no A mbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J.; Santiago, R. A.; Lencastre, L.; Soares, I. (1996). Níveis de Sucesso dos Alunos do 1.º ano dos Cursos das Licenciaturas em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro (relatório policopiado).
- Tavares, J.; Santiago, R. A.; Soares, I.; Lencastre, L. (1996). Relatório I – Factores de Sucesso/Insucesso no 1.º ano Comum das Licenciaturas em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro – Portugal.
- Tavares, J.; Santiago, R. A.; Taveira, M. C.; Lencastre, L.; Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1.º ano dos cursos de licenciatura em

## REFERÊNCIAS.

- Ciências do ensino superior (Praxis XXI). In Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Taveira, M. C. (1997). Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens. Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Indecisão e a Identidade Vocacional. Tese de Doutoramento. Braga: UM.
- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves,
- Taveira, M.C. (2000). Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens. Estudo sobre as relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional: Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia).
- Taveira, M.C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional, Adaxe, Universidade de Santiago de Compostela.
- Taveira, M.C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional (pp. 317 - 336). Coimbra : Quarteto
- Taveira, M.C. (Coord.) (2004). Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações. Almedina: Coimbra
- Teixeira, M. M. (2001). Jovens licenciados no mercado de trabalho: Expectativas e problemas. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), Actas do Seminário Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Vieira, D., Coimbra, J. L. (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho – a perspectiva da finalistas do ensino superior. In M. C. Taveira (coord.), Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, principios e orientações. Coimbra: Almedina.
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R. Young & W. Borgen (Eds.), Methodological approaches to the study of career (pp. 37-56). New York: PRAEGER.
- Vondracek, F. & Kawasaki, I. (1995). Toward a Comprehensive Framework for adult Career Development Theory and Intervention. In W. B. Walsh & S. Osipow (Eds.), Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research and Practice (2<sup>nd</sup> Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W. & Schulenberg, J. (1992). Counseling for normative and nonnormative influences on careerdevelopment. The Career Development Quarterly, 40, 291-301.
- Walsh, B. e Osipow, S. (Eds.) (1990). Career Counseling. Contemporary Topics in Vocational Psychology. Hillsdale, Nj: Erlbaum.

- Watts, A. G. & Esbroeck, R. V. (1998). *New skills for new futures : higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. VUBPRESS: Brussels, and FEDORA: Louvain – la – Neuve
- Watts, A. G. (1996). Career guidance and public policy. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (pp. 380-391). London: Routledge.
- Watts, A. G. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer en orientation: enjeux et perspectives* (pp. 92-104).
- Watts, A. G. y Hawthorn, R. (1992) *Careers Education and the Curriculum in Higher Education*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. y Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. (1994). *Educational and Vocational Guidance in European Community*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548 – 573.
- Young, R. A. & Chen, C. P. (1999). Annual Review: Practice and research in career counselling and development – 1998. *The Career Development Quarterly*, 48, 98-141.
- Young, R. A. & Collin, A. (Eds.) (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- Young, R. A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career choice & development* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 477-512). San Francisco: Jossey – Bass.

#### **Outras referências**

Endereços nacionais

- [www.edunau.net](http://www.edunau.net)
- [www.carreiras.net](http://www.carreiras.net)
- [www.apsiot.pt](http://www.apsiot.pt)
- [www.oefp.iefp.pt](http://www.oefp.iefp.pt)
- [www.dinamia.iscte.pt](http://www.dinamia.iscte.pt)
- [www.superemprego.pt](http://www.superemprego.pt)
- [www.educare.pt](http://www.educare.pt)
- [www.up.pt](http://www.up.pt)
- [www.uc.pt](http://www.uc.pt)

## REFERÊNCIAS.

- [www.uminho.pt/vocacoes](http://www.uminho.pt/vocacoes)
- [www.rotas.pt](http://www.rotas.pt)
- [www.desup.min-edu.pt](http://www.desup.min-edu.pt)

### Endereços estrangeiros

- [www.cedefop.eu.int/](http://www.cedefop.eu.int/)
- [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)
- [www.astd.org/astd](http://www.astd.org/astd)
- [www.ilo.org](http://www.ilo.org)
- [www.guidanceforum.net](http://www.guidanceforum.net)
- [www.asesoramientoprofesional.org](http://www.asesoramientoprofesional.org)
- [www.objectivoempleo.com](http://www.objectivoempleo.com)
- [www.orientaline.com](http://www.orientaline.com)
- [www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com)
- [www.careersonline.com](http://www.careersonline.com)
- [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- [www.universia.net](http://www.universia.net)
- [www.counseling.org](http://www.counseling.org)
- [www.guidalavoro.net](http://www.guidalavoro.net)
- [www.iaevg.org](http://www.iaevg.org)

# Anexo A

## Guião para entrevista // Observatório de Emprego

### A. IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_ (anos) Sexo: M  F

Curso: \_\_\_\_\_

Ramo / Área de Pré Especialização \_\_\_\_\_

Estatuto de Estudante durante a Frequência do Curso: **Ordinário**  **Estatuto-Trabalhador**

Ano de conclusão do Curso: \_\_\_\_\_ Classificação Final do Curso \_\_\_\_\_ (valores)

Residência (Concelho) \_\_\_\_\_

### B. SITUAÇÃO ACTUAL

#### Neste momento encontro-me

À procura do 1º emprego

Empregado

Desempregado

A prosseguir estudos

é à procura de emprego: Sim  Não

#### Local(ais) de Emprego:

Organização / Instituição \_\_\_\_\_ Concelho \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Função desempenhada \_\_\_\_\_ Categoria Profissional \_\_\_\_\_

#### Tipo de Vínculo à Organização / Instituição

Independente

Dependente

Contrato a termo certo  Efectivo

Trabalho a: Tempo inteiro  Tempo parcial

#### Vencimento médio mensal (bruto, em euros)

Menos de 600 euros

Entre 601 e 900 euros

Entre 901 e 1200 euros

Entre 1201 e 1500 euros

Mais de 1500 euros

#### A frequência / contribui directamente para a minha situação actual de empregabilidade?

Sim  Não

ANEXO.

**Se já tinha emprego antes de frequentar o curso, a conclusão deste implicou mudanças/alterações ao nível de:**

- Mudança de emprego: Sim  Não   
Manutenção, com alteração remuneratória: Sim  Não   
Manutenção, com alteração de funções: Sim  Não   
Manutenção, com alteração de estatuto: Sim  Não

**Nível de realização Profissional**

Muito elevada  Elevada  Média  Baixa  Muito Baixa

**A obtenção do emprego implicou mudança da localidade de residência**

Sim  . Não

**C. O PRIMEIRO EMPREGO**

**O meu 1º emprego ocorreu**

- Antes da conclusão do curso   
Durante a frequência do curso   
Após a conclusão do curso   
1 mês depois   
1 a 6 meses depois   
7 a 12 meses depois   
Mais de 12 depois

Ainda não ocorreu

Na organização / Instituição \_\_\_\_\_ Concelho \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Função desempenhada \_\_\_\_\_ Categoria Profissional \_\_\_\_\_

**Tipo de Vínculo à Organização / Instituição**

- Independente   
Dependente  Contrato a termo certo  Efectivo

Trabalho a: Tempo inteiro  Tempo parcial

**Outras Actividades Actualmente Desenvolvidas** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**O primeiro emprego está relacionado com a frequência e/ou conclusão do Curso**Não  Sim **Estratégias / Recursos Utilizados na Procura do 1ª Emprego**Resposta a anúncios Candidatura espontânea Contactos informais (ex: amigos, familiares) Contacto / Intervenção do Centro de Emprego Contacto / Intervenção da Universidade Convite Organização / Instituição Agência de Emprego 

Outro \_\_\_\_\_

**Dificuldades Encontrados na Procura e Obtenção de Emprego**Formação insuficiente Falta de experiência profissional Remuneração insuficiente Falta de emprego na área do curso Classificação do curso 

Outro \_\_\_\_\_

**Que tipos de apoios gostaria de ter recebido na transição Universidade – Mundo Empresarial**


---



---



---



---



---



---



---

**D. FACTORES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL****Curso**

Até que ponto considera que o curso o/a preparou para o seu desempenho profissional?

Muito  Bastante  Moderadamente  Pouco  Muito Pouco **Complemento de Formação**

Até que à conclusão do curso realizou acções de formação complementares ou outro tipo de formação?

Não  Sim 

Quais? \_\_\_\_\_

---



---

ANEXO.

Até que ponto considera que os complementos de formação que realizou o/a preparou para o seu desempenho profissional?

Muito  Bastante  Moderadamente  Pouco  Muito Pouco

**Experiências Prévias de Trabalho**

Teve experiências prévias de trabalho durante o curso ou após a sua conclusão?

Não  Sim

Quais? \_\_\_\_\_

Até que ponto considera que a(s) sua(s) experiência(s) de trabalho o/a preparou para o seu desempenho profissional?

Muito  Bastante  Moderadamente  Pouco  Muito Pouco

**Experiências Prévias de Voluntariado**

Teve experiências de voluntariado durante o curso ou após a sua conclusão?

Não  Sim

Quais? \_\_\_\_\_

Até que ponto considera que a(s) sua(s) experiência(s) prévia(s) de voluntariado o/a preparou para o seu desempenho profissional?

Muito  Bastante  Moderadamente  Pouco  Muito Pouco