



**Ano 8, Vol XVI, número 2, 2015, Jul-dez, .150-168.**

**Transição da educação superior para o trabalho: Que significados em tempos de risco e de incerteza?**

*André Monteiro & Carlos Manuel Gonçalves*

**Resumo**

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural e pelo trabalho precário é relevante compreender quais os significados que os estudantes do ensino superior atribuem à transição da educação superior para o mundo do trabalho, nas sociedades ocidentais modernas. A partir de uma amostra de 986 participantes, estudantes do ensino superior português, recolheram-se dados para compreender os significados que estes antecipam sobre esta transição desenvolvimental. Apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados iniciais das diferenças intergrupais encontradas na forma de significar esta transição, tendo em atenção a existência de experiências anteriores de prática desportiva regular e de voluntariado.

*Palavras-chave:* significados, transição, ensino superior, trabalho

**Abstract**

In a context marked by structural unemployment and precarious work is relevant understand the meanings that students attach to the transition from higher education to the world of work in modern western societies. From the data collected in a sample of 986 students of Portuguese higher education, we try to understand the meanings that they anticipate on this developmental transition. Are presented, analyzed and discussed initial results of intergroup differences in the way of give meaning to this transition taking into account the existence of previous experiences of regular sports practice and volunteer experience.

*Key-words:* meanings, transition, higher education, work



## **Introdução**

Como observa Bauman (2005), a sabedoria pós-moderna é acompanhada, paradoxalmente e em simultâneo, pela impotência pós-moderna, pois a mente pós-moderna é consciente que alguns problemas da vida humana e social não têm soluções adequadas, são trajetórias retorcidas que não podem endireitar-se. Assim, apesar do cada vez maior conhecimento que se produz, muitos são os problemas que na pós-modernidade se criam ou para os quais esta não consegue encontrar resposta. No que se refere à transição do ensino superior para o trabalho, poderia ser expectável que, com o aumento dos níveis de conhecimento e de formação, esta pudesse ocorrer de uma forma cada vez mais facilitada, serena e satisfatória. Porém, no seio de uma sociedade baseada no risco e na incerteza (Beck, 1992, 1998; Marris, 1996; Azevedo, 1999), a continuidade histórico-cultural que sempre ajudou a nortear a construção de um significado pessoal na vida das pessoas, a partir de significados e valores transmitidos de geração em geração, é hoje uma construção vaga e indefinida. Este contexto, onde a vida moderna se vai pautando pela liquefação (Bauman, 2001), faz com que as possibilidades de construção de significados para a experiência humana, que permitem uma narrativa com viabilidade, se tornem cada vez mais complexas, porque as grandes narrativas que garantiam alguma segurança e coesão social entraram definitivamente em crise (Lyotard, 1979; Gonçalves & Coimbra, 2000). Desta forma, tem-se assistido à perda da “linha condutora” através da qual somos colocados na história como seres dotados de um passado definido e de um futuro capaz de ser previsível (Giddens, 1998). Nesse contexto, os projetos de vida deixam de encontrar um terreno estável que lhes possibilite acomodarem uma âncora (Bauman, 1998). Coloca-se em causa todo o edifício socialmente partilhado, apontado por Berger e Luckmann (2010), em que os processos de transmissão das objetivações de ordem institucional a uma nova geração são quebrados. Os universos simbólicos, antes passíveis de cristalização segundo processos de objetivação, sedimentação e acumulação do conhecimento veem o seu espaço cada vez mais reduzido, tornando-se a institucionalização e a legitimação da realidade social



cada vez mais ténue e difícil. O novo espaço de construção da experiência humana situar-se-á algures entre a liberdade e o risco, a imprevisibilidade e o caos, o progresso económico sem limites e o seu próprio colapso, o relativismo em que estamos mergulhados e a dificuldade em encontrarmos referências criteriosas para analisar a realidade. Face a este cenário, característico das economias neoliberais das sociedades ocidentais, o trabalho vai-se tornando “ilegível” e incompreensível, sem rosto humano, em que as relações profissionais assentam na desvinculação e superficialidade, na ausência de laços emocionais de lealdade, confiança e cooperação, circunscrevendo-se, na melhor das hipóteses, a um mero contrato onde se define o que cada um tem que fazer (Sennett, 2007). Estes contratos tendem a ser definidos por vínculos cada vez mais precários, em nome da flexibilidade, da inovação, da competição, dos objetivos definidos, tornando-se mesmo episódicos e temporários, mera prestação de serviços, gerando uma forte instabilidade pessoal e social (Gonçalves, 2008).

No seio de um contexto complexo torna-se pertinente compreender o que está em jogo quando falamos de transição da universidade para o trabalho. Importa pois pensar como é que, com o surgimento da precarização do emprego e do desemprego persistente, os jovens universitários significam a sua transição para o mercado de trabalho, tendo em atenção que aumentam os sentimentos de vulnerabilidade, insegurança profissional, o medo da desvalorização dos diplomas, as atividades subqualificadas e a degradação social (Lipovetsky & Charles, 2013). Para compreendermos as implicações psicológicas que estão em questão quando falamos da transição da universidade para o trabalho consideramos pertinente definir o conceito de “transição” como uma transição desenvolvimental, que envolve necessidades de adaptação e reorganizações vivenciais (Campos, 1993; Schlossberg, 1981). Esta transição exige aos estudantes uma mudança nos pressupostos sobre si próprios e sobre o mundo e implica uma mudança no comportamento e na relação com o que os rodeia (Campos, 1993). A transição da universidade para o trabalho tem impacto na vida dos jovens na medida em que altera os papéis, as relações e as rotinas (Schlossberg, 2011). Esta conceptualização, enquanto



transição desenvolvimental, é extremamente relevante na medida em que, como nos diz Campos (1993), focaliza a atenção não apenas no maior ou menor stress que o acontecimento em si provoca, mas também nas exigências de mudança que impõem, elas próprias também fontes de stress, tanto mais que o processo de transição poderá ser positivo ou negativo em termos desenvolvimentais.

Müller e Gangl (2003) definem transição do sistema de ensino para o trabalho como uma sequência de estatutos ou posições alcançados durante um período de tempo, desde um período de educação a tempo inteiro até um ponto, alguns anos mais tarde, em que os “saídos da escola” conquistam um estatuto decorrente da obtenção de um posto de trabalho. Ora, nesta conceptualização temos a transição para o trabalho como intimamente ligada ao desenvolvimento e a uma etapa do ciclo vital consubstanciando-se numa transição com similitudes com a transição para a vida adulta. Tais semelhanças surgem, desde logo, dadas as exigências comuns de mudança que impõem e as expectativas sociais que recaem sobre os que as vivenciam. De todas as transições desenvolvimentais, a entrada no mundo de trabalho é, provavelmente, a mais central na formação da identidade adulta (Blustein, 1997; Bynner, 1998; Savickas, 1993). Dada a sua centralidade e importância e dadas as alterações que ela tem sofrido numa sociedade com uma capacidade elevada de mutação, o seu estudo e aprofundamento torna-se fundamental para a compreensão dos processos e dos impactos psicológicos que estão presentes nas vivências dos indivíduos que, hoje, por ela passam. Para melhor compreendermos a transição da universidade para o trabalho é importante ter em atenção a etapa desenvolvimental, e a fase do ciclo vital, em que se encontram as pessoas que a vivenciam reconhecendo, em simultâneo, a importância do contexto ecológico na forma como a mesma é vivida. O esforço de depuração desta análise ganha ainda mais relevância se considerarmos que, hoje, nas sociedades ocidentais pós-modernas, a obtenção de um emprego caminha de mãos dadas com a consideração de que quem o obtém, ou desempenha, tem características que dele fazem um adulto perante essa mesma sociedade. Assim, do ponto de vista psicológico, tal consideração da etapa do ciclo vital, e das tarefas normativas



que nele acontecem e se desenvolvem, é de extrema relevância se considerarmos que na fase que corresponde à passagem da adolescência para a idade adulta, ocorrem alterações traduzidas no desenvolvimento, realização e consolidação da identidade pessoal e social dos jovens que culminarão com a aquisição do estatuto social de adulto (Andrade, 2010).

A transição da universidade para o trabalho ocorre, nos nossos dias e nas sociedades ocidentais pós-modernas, em simultâneo com a transição para a idade adulta, sendo expectável a existência de múltiplas influências, interações, condicionalismos e sobreposições entre cada uma das duas. A transição para a idade adulta envolve, para a maior parte dos indivíduos, transitarem do sistema formativo para o trabalho, o estabelecimento de relações duradouras, a parentalidade, assim como outras transformações psicossociais (Young, et al., 2011). Esta transição tem-se prolongado como resultado de alterações económicas e muitos aspetos do ciclo vital têm também sofrido alterações como resultado de alterações culturais (Wallace & Kovatcheva, 1998). Nas sociedades ocidentais, do ponto de vista do estatuto social, os adolescentes, na maior parte dos casos, encontram-se a frequentar o ensino secundário e encontram-se dependentes dos pais, do ponto de vista instrumental (económica e afetivamente), com os quais residem (Andrade, 2010). Assim, para Arnett (2000), tendo em atenção os aspetos de natureza desenvolvimental e os de natureza social, faz pouco sentido chamar adolescentes tardios aos jovens universitários, ou mesmo àqueles que já exercem uma atividade profissional, na medida em que já se encontram numa fase distinta daquela que é vivida na adolescência. Do ponto de vista psicológico, não podemos esquecer o contexto atual que serve de substrato para o seu desenvolvimento, e que é marcado pela ausência das antigas linhas orientadoras (Lyotard, 1979; Giddens, 1998) que permitiam uma construção normalizada da vida. Como resultado, estes jovens são cada vez mais condicionados para individualizarem a sua vida de forma geral, e a sua identidade em particular, através da tomada de iniciativa de constituírem e desenvolverem relações profissionais e sociais, obterem diplomas educacionais e académicos, terem acesso a experiência profissional e planearem o seu futuro (Schwartz, Côté & Arnett, 2005).



Nos últimos anos assistimos a um prolongamento da transição para a vida adulta (e.g., Andrade, 2010; Arnett, 2000, 2001; Brandão, Saraiva & Matos, 2012; Pappámikail, 2004; Pais, Cairns & Pappámikail, 2005; Young, et al., 2011). Este é baseado em mudanças no sistema educativo, laboral e transformações na esfera da vida privada que têm impacto, por exemplo, na idade média do primeiro casamento e na paternidade e o aparecimento de teorias como a da “adulter emergente” (Arnett, 2000, 2001) refletem a necessidade de descrever e compreender as novas formas de atribuir sentido e significado ao conceito de adulto em diferentes contextos. Temos assim consciência dos novos desafios, pois a entrada no mundo de trabalho não apenas se dá, agora, por norma, mais tardiamente, como decorre em condições mais desafiantes (Azevedo, 1999) do que aquelas que a circundavam a apenas algumas décadas atrás. A sociedade tornou-se cada vez mais baseada na tecnociência e o trabalho modificou-se tornando-se um bem cada vez mais escasso, de difícil obtenção, gerando riscos e incertezas com os quais os jovens têm de lidar (e.g., Bauman, 2001, 2007a; Beck, 1992, 2000; Elias, 2004; Giddens, 1997, 1998; Marris, 1996; Méda, 1999; Rifkin, 1995; Sennett, 2007a). Neste mesmo período, as condições de vida modificaram-se de forma expressiva e nunca antes vista, obrigando os indivíduos (e em especial os mais jovens) a adotar novas formas de negociação e de relacionamento com as transições e os acontecimentos de vida (Wyn & White, 2000). São diversas as linhas de investigação assentes no estudo da transição para o trabalho que apontam no sentido da existência de uma fragmentação, de uma pulverização, de uma desestandardização e de uma individualização, sendo cada vez mais evidente e acentuado o carácter pluralista das transições entre os mais jovens (e.g., Azevedo, 1999; Azevedo & Fonseca, 2006; Chisholm & Kovacheva, 2002; Pais, 2001; Wyn & White, 2000). Neste aspecto, assiste-se a uma maior diversidade de padrões de cursos de vida nas gerações mais jovens, nomeadamente no que diz respeito à conclusão do percurso formativo e académico, o início de construção de uma família ou a parentalidade (e.g., Chisholm & Hurrelmann, 1995; Guerreiro & Abrantes, 2007; Pais, 2001; Wyn, 2004; Young, et al., 2011).



Seguindo o modelo de análise da adaptação humana às transições de Schlossberg (1981), a adaptação na transição do ensino superior para o trabalho, dependerá também da percepção que se tem da transição. Dadas as crescentes dificuldades sentidas pelos jovens, resultante da conjuntura desfavorável em que Portugal se encontra atualmente, é provável que a adaptação à transição da universidade para o trabalho seja cada vez mais afetada pela perspectiva de perda de papéis (e.g., deixam de ser estudantes, mas não têm um outro papel substituto no imediato), pelo efeito negativo (a não obtenção de um emprego é acompanhada de sentimentos dolorosos), pela transição fora de tempo (quando a obtenção do emprego não é conseguida dentro do que se considera o tempo adequado para a idade que se tem), pela incerteza da duração da transição e pelo grau de stress que esta desponta. No que se refere aos jovens, eles são confrontados com um paradoxo ao nível do planeamento da sua vida que os obriga a tomar decisões apesar da ausência de guias confiáveis para os seus percursos e fazem-no sob condições de elevada incerteza (Schoon & Silbereisen, 2009). A incerteza e o risco são marcas dos tempos modernos (Beck, 1992, 1998, 2000; Marris, 1996) a que ninguém consegue ser imune. Durante o seu percurso académico, o contacto com situações de incerteza é já uma realidade experienciada pelos estudantes universitários (Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2013). Assim, o seu alargamento ao contexto da transição do ensino superior para o trabalho é perfeitamente compreensível numa sociedade que, recorrentemente, coloca as pessoas perante o paradoxo da necessidade de planearem o futuro e simultaneamente produz e coloca as pessoas perante o desconhecido (Abbott, 2005). A incerteza, pelo facto de ser um elemento stressante poderoso (Greco & Roger, 2003) parece ir tomando conta da vida dos estudantes tornando-se marcadamente presente numa fase em que estes se preparam para abandonar a estabilidade assegurada pelo percurso formativo. Quando as instituições já não proporcionam um contexto de longo prazo, o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si mesmo (Sennett, 2007b).



Apesar do período de educação ter aumentado na maioria das ditas sociedades ocidentais para muitos jovens, as ligações estruturais entre a escola e o trabalho tendem a ser poucas e ténues (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002). Na verdade, apesar de ser evidente e comprovada a crescente frequência das universidades pelos jovens portugueses, procurando mais e melhores qualificações, verifica-se que tais qualificações não são sinónimo de sucesso profissional futuro, já que mais escolarização não significa necessariamente uma transição mais fácil para o mercado de trabalho (e.g., Mendonça, 2007) apesar da entrada no mercado de trabalho ser o objetivo principal na transição da adolescência para a idade adulta, em ambos os sexos, nas sociedades industriais e pós-industriais (Young et al., 2011).

Se nos focalizarmos no caso específico da transição do ensino superior para o trabalho experimentada pelos jovens portugueses verificamos que as diferenças não terão, por ventura, razão para se tornarem expressivas. A generalização e o crescimento do ensino superior ocorrido em Portugal têm originado um crescente número de estudantes, o que se traduz numa maior diferenciação do corpo estudantil relativamente às características pessoais, académicas e motivacionais (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009). O crescimento do número de estudantes do ensino superior em Portugal tem sido por demais evidente nas últimas décadas, e mesmo nos anos mais recentes os números desse aumento não deixam de ser impressionantes. Porém, tal alteração não tem tido correspondência ao nível do emprego posterior destes jovens cada vez mais qualificados. Tal cenário poderia afastar os jovens das instituições de ensino superior ou tornar este tipo de formações menos apetecíveis. Porém, como já notou Alves (1998), a partir dos inquéritos realizados à população estudantil portuguesa em 1997, os estudantes portugueses apresentam, cada vez mais, aspirações de frequência e obtenção de um diploma de Ensino Superior. Pais (1998) verifica mesmo, comparando dados referentes a estudantes em 1987 e em 1997, a partir dos inquéritos realizados à população estudantil portuguesa, que as aspirações dos estudantes portugueses aumentaram de forma bastante significativa nesse período. Estas aspirações decorrem de elevadas expectativas de mobilidade social, da crença





na posse de um diploma do ensino superior como um escudo protetor face ao desemprego e à precariedade ou como estratégia para neutralizar possíveis trajetórias de desclassificação social. Assim, apesar das características sociais, das dificuldades em encontrar emprego qualificado e condizente com a formação que alcançam, os jovens portugueses continuam a procurar o ensino superior.

A pertinência de conhecer os significados atribuídos pelos estudantes à transição do ensino superior para o trabalho ganha, mais relevância numa altura em que Portugal, tal como muitos outros países das sociedades ditas ocidentais, se encontra numa conjuntura histórica de diminuição de oportunidades de emprego para quem termina a sua formação universitária e tenta ingressar no mercado de trabalho. Tais dificuldades têm levado a um crescente aumento da emigração de jovens. O emigrante português atual tende a inserir-se em fluxos temporários, é jovem (mais de 55% têm menos de 30 anos) do sexo masculino (embora as mulheres já representem mais de 40% dos fluxos) e é crescente o número de jovens com níveis de instrução médios e elevados (Malheiros, 2011; ICS-UL, 2012) que procura, fora do país, uma oportunidade. Por outro lado, o estudo ganha pertinência numa altura em que impera um discurso social e, não raras vezes, das instituições de ensino superior, no sentido da valorização dos estudantes, tendo em vista a sua transição para o mercado de trabalho, mediante o desempenho de diversas atividades de ligação à comunidade tais como o voluntariado, a prática desportiva ou mesmo o associativismo assim como outras atividades extracurriculares ou de apoio ao empreendedorismo.

### **Método**

Através de uma plataforma de questionários online foram recolhidos, em outubro e novembro de 2013, dados de uma amostra com 986 participantes, estudantes do licenciatura e mestrado de instituições de ensino superior de Portugal. Foram excluídas as participações de estudantes com mais de seis meses de atividade profissional ou com mais de 30 anos. A opção pela exclusão baseia-se no pressuposto que estes participantes já vivenciaram, em todo ou em parte significativa, a transição para o trabalho, podendo enviar os resultados.



### *Participantes*

Participaram neste estudo 986 estudantes de licenciatura e de mestrado de Universidades e Institutos Politécnicos, públicos e privados de Portugal, com média de idades de 20.60 anos (DP = 2.15) e com idade máxima de 30 anos. Os participantes no estudo não apresentam experiência de trabalho ou, caso a apresentem, a mesma não tem uma duração superior a 6 meses de experiência de trabalho regular. O género feminino representa 79.7% (N=786). No que se refere ao ciclo de estudos, 62.1% frequentavam licenciaturas, 24.1% frequentavam mestrados integrados e 13.8% frequentavam mestrados. Frequentavam uma instituição de ensino pública 81.7% dos estudantes e 64.1% frequentavam instituições de ensino superior universitário.

### *Material*

Foram utilizados dois instrumentos: (a) o Questionário sociodemográfico; (b) Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o Trabalho (ESTEST). O questionário sociodemográfico foi construído para recolher dados demográficos, académicos e socioeconómicos dos estudantes. A ESTEST (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2014) é uma escala de autorrelato constituída por 20 itens distribuídos por quatro fatores: Incerteza; Responsabilidade Profissional; Realização Profissional; Desemprego. A ESTEST é uma escala com um grau de acordo desacordo de seis pontos de tipo Likert, com valores de Alfa de Cronbach, de consistência interna, compreendidos entre .792 e .900. A variância explicada total é de 64.75%. Na análise fatorial confirmatória, a ESTEST revelou um ajustamento satisfatório com as matrizes teóricas das teorias sociais da pós-modernidade (Lyotard, 1979; Elias, 1991; Giddens, 1990, 2000; Sennett, 1998; Beck, 1992, 2000; Bauman, 1991, 1996, 2000, 2001, 2005, 2006) da incerteza (Marris, 1996), e da precariedade e dificuldades laborais encontrados na literatura (Bridges, 1994; Méda, 1995; Rifkin, 1995) que a sustenta, tal como é possível verificar pelos valores de CFI = 0.91 e RMSEA = 0.08.

### *Procedimento*

A recolha dos dados ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2013 e foi realizada com recurso a uma plataforma de questionários online.



Neste período foram contactadas diversas associações e núcleos de estudantes de Instituições de Ensino Superior (via telefone ou e-mail) e solicitada colaboração na recolha dos dados. O pedido realizado a cada associação/núcleo de estudantes passou pelo pedido de reencaminhamento de um email para as suas mailing lists. Neste email constava o pedido de colaboração com a investigação e o link que remetia para o local on-line onde os participantes podiam responder voluntariamente, garantindo-lhes o anonimato dos dados e de todos os procedimentos éticos.

### *Resultados*

Dos 986 estudantes participantes no estudo 663 referiram ter, ou ter tido, uma prática desportiva regular e 310 referiram ter, ou ter tido, uma experiência de voluntariado regular. No que se refere à diferença de grupos constatamos que existem diferenças no que se refere às subescalas Incerteza e Desemprego da ESTEST tendo em atenção os estudantes que referem ter, ou ter tido, uma prática desportiva regular e aqueles que referem não a possuir, ou não a ter possuído. Assim, os estudantes sem prática desportiva regular apresentam resultados significativamente mais elevados para estas as subescalas Incerteza e Desemprego que os estudantes com prática desportiva regular. Nas restantes subescalas não se encontrou qualquer diferença entre os dois grupos.

### **Quadro 1**

*Diferenças nas subescalas da ESTEST tendo em atenção a existência, presente ou passada, de uma prática desportiva regular*

Subescala ESTEST	Com	Sem Prática	F	Sig.	Diferenças entre grupos
	Prática Desportiva (n = 663)	Desportiva (n = 323)			
	M (DP)	M (DP)			
Realização Profissional	5.30 (0.82)	5.27 (0.81)	0.23	.630	-
Incerteza	3.74 (1.22)	4.06 (1.23)	14.88	.000*	SPD>CPD

Desemprego	3.65 (1.34)	3.94 (1.27)	10.14	.001*	SPD>CPD
Responsabilidade Profissional	5.11 (0.81)	5.17 (0.74)	1.63	.202	-

Nota: N = 986; SPD – Sem Prática Desportiva; CPD – Com Prática

Desportiva; \* $p < 0.05$

No que se refere à presença, ou ausência, de uma atividade de voluntariado regular presente, ou passada, não se encontrou qualquer diferença significativa nas diferentes subescalas que compõem a ESTEST

### Quadro2

*Diferenças nas subescalas da ESTEST tendo em atenção a existência, presente ou passada, de uma prática de voluntariado*

Subescala ESTEST	Com Prática	Sem Prática	F	Sig.	Diferenças entre grupos
	Voluntariado	Voluntariado			
	(n = 663)	(n = 323)			
	M (DP)	M (DP)			
Realização Profissional	5.34 (0.78)	5.27 (0.83)	1.38	.240	-
Incerteza	3.74 (1.19)	3.90 (1.24)	3.77	.052	-
Desemprego	3.73 (1.31)	3.75 (1.34)	0.06	.812	-
Responsabilidade Profissional	5.09 (0.79)	5.15 (0.79)	1.03	.311	-

Nota: N = 986; SPV – Sem Prática de Voluntariado; CPD – Com Prática de

Voluntariado; \* $p < 0.05$

### Discussão dos resultados e conclusão

No que se refere às diferenças encontradas entre os estudantes tendo em atenção a existência, presente ou passada, de uma prática desportiva regular estas podem encontrar explicação, por um lado, se tivermos em atenção a



valorização crescente da estética no mundo atual, dominado pelo consumismo capitalista (Lipovetsky & Serroy, 2014). Neste sentido, a valorização da aparência parece ser perspctivada pelos estudantes como um elemento capaz de reduzir os obstáculos inerentes à entrada no mercado de trabalho. Assim os significados de incerteza e de desemprego atribuídos à transição do ensino superior para o trabalho são esbatidos pelos estudantes com prática desportiva no que se refere à transição que media o ensino superior e a atividade profissional. Por outro lado, e tal como têm apontado vários estudos (e.g. Oliveira, Lima & Simões, 2007), a prática desportiva contribui para o aumento da auto-estima e da satisfação com a vida, contribuindo assim para uma perspectiva mais positiva da transição do ensino superior para o trabalho. Porém, a prática de uma atividade desportiva não se constitui como elemento diferenciador no que se refere aos significados atribuídos à transição do ensino superior para o trabalho nas subescalas Responsabilidade Profissional e Realização Profissional. Aliás, tais diferenças não seriam sequer expectáveis em qualquer uma das subescalas dadas as características sociais e as pressões sociais da sociedade ocidental atual. Assim, no que se refere à subescala Responsabilidade Profissional temos de ter presente que a transição para o trabalho é o objetivo principal na transição da adolescência para a idade adulta na sociedade ocidental (Young et al., 2011). Neste caso, a carga de responsabilidade será generalizada sendo os jovens socialmente alertados, de forma frequente, para a sua importância. No que se refere à subescala Realização Profissional, há que notar que o trabalho não é uma atividade entre todas as outras, uma vez que exerce na vida pessoal de cada pessoa uma função psicológica específica (Clot, 2006). Na verdade, como nos diz Blustein (2006), nas sociedades pós-modernas o trabalho é muito mais do que um meio de permitir a subsistência, o trabalho tem implícitas dimensões sociais, de sobrevivência e de realização. Mais especificamente no que se refere à realização profissional, o autor especifica que as pessoas podem encontrar uma fonte de satisfação para os seus interesses no mundo de trabalho, baseando-se na alusão da assunção de muitas das teorias do desenvolvimento que referem que parte da motivação das pessoas para o trabalho está assente na



oportunidade que estas têm de manifestar e expressar os seus interesses trabalhando, permitindo até o desenvolvimento do auto-conceito e da identidade baseada no desempenho profissional de uma determinada atividade. Para o autor, o problema que se coloca está relacionado com o facto de este processo volitivo de expressão dos interesses individuais ficar comprometido para uma grande parte das pessoas que não têm oportunidade de escolha significativa, ou extensiva, na sua vida profissional.

A não existência de diferenças significativas em nenhuma das subescalas da ESTEST, tendo em atenção a existência, presente ou passada, de uma prática de voluntariado, poderá justificar-se tendo em atenção a maior proximidade destas práticas ao contexto de trabalho real. Assim, as práticas de voluntariado, não só permitem uma maior aproximação às instituições, às suas estruturas e ao seu funcionamento, mas também à sua realidade diária, permitindo a quem com elas colabora, ter uma noção mais realista das dificuldades inerentes às práticas profissionais. Por outro lado, a prática de voluntariado terá maior propensão de ocorrer inserida de instituições de solidariedade social, sem fins lucrativos, mais propensas a dificuldades económicas e financeiras, o que contribui para que, ao contrário do que se verificou com a prática desportiva, os significados da transição do ensino superior para o trabalho, relacionados com as subescalas Incerteza e Desemprego não sejam minimizados por parte de quem têm uma experiência de voluntariado. Por outro lado, e pelas mesmas razões já apontadas para a prática desportiva, os significados inerentes às subescalas Realização Profissional e Responsabilidade Profissional variam significativamente tendo em atenção a presença, ou ausência, de uma prática de voluntariado.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que face a esta conjuntura histórica, novos reptos se colocam à ação das instituições de ensino superior e aos agentes que em torno delas gravitam, quer sejam, educativos quer sejam políticos. Chickering e Schlossberg (1995) ressalvam que na transição do ensino superior para o trabalho, muitos estudantes percebem a dificuldades de deixar o mundo estruturado da universidade e entrar num mundo de trabalho



sem plano organizado, sem conselheiros e sem educadores desenvolvimentais. Assim, perante a conjuntura e perante as dificuldades dos diplomados, a ação das instituições de ensino superior deverá realizar-se com objetivos bem definidos de proporcionar aos estudantes que as frequentam experiências empoderantes, para estarem preparados a realizarem formação ao longo da vida, com períodos alternativos de trabalho, não trabalho, lazer, regresso à formação e ao trabalho comunitário (Monteiro & Gonçalves, 2011). O ensino superior deve favorecer o desenvolvimento pessoal e social do estudante, na articulação dos vários papéis que virá a desempenhar ao longo da vida, transformando-o num cidadão autónomo e participativo na gestão e controlo da sua própria vida. O ensino superior não se deverá colocar de parte as suas responsabilidades para com a comunidade, devendo promover a reflexão e desenvolver a influência na criação de políticas de empoderamento das comunidades, proporcionando recursos a todos os indivíduos que nela participam e experiências de participação ativa e de cidadania. As instituições de ensino superior devem ter a preocupação de providenciar atividades que ajudem os estudantes a integrar diversas perspetivas, pressupostos e valores (Chickering & Reisser, 1993) de modo a torná-los capazes, em tempos cada vez mais marcados pela incerteza, pelo efémero, pela fluidez e pela transitoriedade.

### Referências

- Abbott, J. (2005). Understanding and managing the unknown: the nature of uncertainty in planning. *Journal of Planning Education and Research*, 24, 237-251.
- Alves, N. (1998). Escola e Trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.). *Jovens portuguesas de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp.53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Andrade, C. (2010). *Trabalho e família na transição para a idade adulta*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.



- Azevedo, J. & Fonseca, A. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. Cidade do México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2007a). *La sociedad individualizada*. Madrid: Teorema.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beck, U. (1998). *Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000). *The brave new world of work*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade: Um tratado da sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro Edições.
- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for counseling, career development, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, XXX(3), 301-313.
- Bridges, W. (1994). *Jobshift: How to prosper in a workplace without jobs*. New York: Perseus.
- Bynner, J. (1998). Education and family components of identity in the transitions from school to work. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 29-53.
- Campos, B. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Chickering, A., & Schlossberg, N. (1995). *How to get the most out of the college*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chisholm, L., & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18, 129-158.
- Chisholm, L. & Kovatcheva, S. (2002). *Exploring the European youth mosaic: The social situation of youth young people in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Editora vozes.
- Elias, N. (2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.





- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2000). Como construir trajetórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sanches & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp. 209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago de Compostela.
- Greco, V., & Roger, D. (2003). Uncertainty, stress, and health. *Personality and Individual Differences*, 34, 1057-1068.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2007). *Transcrições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- ICS-UL – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: ICS-UL.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2013). *Os tempos hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2014). *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Edições 70.
- Lytard, J. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Malheiros, J. (2011). "Portugal 2010: o regresso do País de emigração?". *Notas e Reflexões, JANUS.NET e-journal of International Relations*, 2 (1), 133-142. Consultado [online] em 28 de agosto de 2013, [observare.ual.pt/janus.net/pt\\_vol2\\_n1\\_not3](http://observare.ual.pt/janus.net/pt_vol2_n1_not3).
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. New York: Routledge.
- Martin, A., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. (2013). Adaptability: how students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746.
- Méda, D. (1999). *O trabalho: um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Mendonça, M. (2007). *Processo de transição e percepção de adultez: análise diferencial dos marcadores identitários em jovens e trabalhadores*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Monteiro, A., Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no Ensino Superior: satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 15-27. S. Paulo, Brasil.
- Monteiro, A., Santos, P. J. & Gonçalves, C. M. (2014). Building a scale of the meanings of transition from higher education to work. *Journal of Career Assessment*, pp. 1-14. DOI.10.1177/1069072714547614
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M., Holmes, M., & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.



- Müller, W., & Gangl, M. (2003). The transition from school to work: a European perspective. In W. Müller & M. Gangl (Eds.). *Transition from education to work in Europe* (pp. 1-19). New York: Oxford University Press.
- Oliveira, A., Lima, M., & Simões, A. (2007). A satisfação com a vida dos estudantes universitários: Para além da auto-estima, o lugar da conscienciosidade e do controlo pessoal. *Psicologia Educação e Cultura*, XI (2), 243-264.
- Pais, J. (1998). Da escola ao trabalho: O que mudou nos últimos 10 anos?. In M. Cabral & J. Pais (Eds.). *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 189-214). Oeiras: Celta Editora.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, J., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. *Tempo Social*, 17(2), 109-140.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 91-116.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Savickas, M. (1993). Career counseling in the post-modern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7(3), 205-215.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: the transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-163.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. (2009). *Transition from school to work: Globalization, individualizations and patterns of diversity*. New York: Cambridge University Press.
- Schwartz, S., Côte, J., & Arnett, J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Sennett, R. (2007a). *A corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Sennett, R. (2007b). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vasconcelos, R., Almeida, L., & Monteiro, S. (2009). O insucesso académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. Comunicação apresentada na VI International Conference on Engineering and Computer Education, Buenos Aires, Argentina.
- Wallace, C., & Kovatcheva, S. (1998). *Youth in society: The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. London: Macmillan.
- Wyn, J. (2004). Becoming adult in the 2000s: New transitions and new careers. *Family Matters*, 68, 6-12.
- Wyn, J., & White, R. (2000). Negotiating social change: The paradox of youth. *Youth and Society*, 32(2), 165-183.



Young, R., Marshall, S., Valach, L., Domene, J. Graham, M. & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to adulthood: Action, projects, and counseling*. New York: Springer.

**Sobre os autores e contato:**

*André Monteiro & Carlos Manuel Gonçalves*

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida.

E-mail: [carlosg@fpce.up.pt](mailto:carlosg@fpce.up.pt)

**Recebido em: 30/5/2015. Aceito em 20/9/2015.**