

# Estágios enquanto espaços de transição entre o Ensino Superior e o emprego

Liliana Paulos<sup>1</sup>

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga, Portugal  
Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Universidade do Algarve, Faro, Portugal

Sandra T. Valadas

António Fragoso

Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Universidade do Algarve, Faro, Portugal

## Resumo

O presente estudo centra-se nos significados atribuídos a experiências de estágio enquanto espaços de transição para o emprego. Para a recolha de dados, foram realizadas 44 entrevistas a estudantes e graduados não-tradicionais e a empregadores. Na perspetiva de estudantes e graduados, os resultados sugerem que os estágios assumem um papel importante no que respeita à sua entrada no mercado de trabalho e permitem a aplicação e validação de conhecimentos adquiridos durante o Ensino Superior em contexto de trabalho. Por sua vez, os empregadores encaram os estágios como uma oportunidade para conhecer potenciais trabalhadores. Finalmente, parece não existir uma associação direta entre os estudantes que passaram por uma experiência de estágio e os benefícios ao nível da obtenção de emprego.

*Palavras-chave:* percepções de estudantes e graduados não-tradicionais; empregabilidade; estudo qualitativo; mercado de trabalho.

## Abstract: Internships as transitional spaces between Higher Education and employment

This study is focused on the meanings given by non-traditional students to the internships as spaces of transition to employment. The data collection was based on 44 interviews to non-traditional students and graduates and to employers. From the perspective of students and graduates, the results suggest that internships play a crucial role in their insertion into the labour market. Internships further allow the application and validation of graduates' knowledge in a real work context. The employers we interviewed see the internships as an opportunity to meet potential workers. The results also suggest that students or graduates who participated in internships do not get automatic benefits out of it, at least regarding employment.

*Keywords:* perceptions of non-traditional students and graduates; employability; qualitative study; labour market.

## Resumen: Prácticas como espacios de transición entre la Enseñanza Superior y empleo

El estudio tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos a las prácticas como espacios de transición al empleo. Para la recogida de datos, se realizaron 44 entrevistas con estudiantes y graduados no tradicionales y empleadores. Desde la perspectiva de los estudiantes y graduados, los resultados sugieren que las prácticas juegan un papel importante en su ingreso al mercado laboral y permiten la aplicación y validación de los conocimientos adquiridos durante la enseñanza superior en un contexto laboral. Los empleadores ven las prácticas como una oportunidad para conocer a posibles trabajadores. No parece haber una asociación directa entre los estudiantes que han tenido una experiencia de prácticas y los beneficios de conseguir un empleo.

*Palabras clave:* percepciones de estudiantes y graduados no tradicionales; empleabilidad; estudio cualitativo; mercado laboral.

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: lspaulos@ualg.pt

## Introdução

A implementação do processo de Bolonha em Portugal, a partir de 2006, apontou como objetivo para a política do Ensino Superior (ES) a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos (Decreto-Lei n.º 64/2006). A concretização deste objetivo levou a um compromisso político com a democratização do acesso ao ES e, assim, ao aumento da participação à escala global, passando a incluir estudantes que, tradicionalmente, não conseguiam aceder ao ES (Almeida et al., 2012). Este grupo designa-se por Estudantes Não-Tradicionais (ENT) (Morey et al., 2003).

Neste estudo adotamos um conceito amplo de ENT, que inclui grupos de estudantes minoritários no ES e cuja participação e sucesso são constrangidos por fatores estruturais (RANHLE, 2009). Trata-se de estudantes que se encontram frequentemente em desvantagem no que respeita ao acesso a oportunidades reais de emprego devido à sua etnia, género, classe social, deficiência ou idade (e.g., Almeida et al., 2016; Valadas et al., 2018), necessitando de mais tempo para encontrar emprego (e.g., Purcell et al., 2007), quando comparados com os estudantes ditos tradicionais.

A obtenção de um diploma do ES não tem sido sinónimo de igualdade no acesso ao emprego para todos os graduados, continuando a verificar-se acentuadas disparidades entre graduados tradicionais e não-tradicionais. Por exemplo, classe social e família parecem influenciar o tipo de emprego que os graduados de origens desfavorecidas conseguem garantir (Holmes, 2013). Quanto ao género, as mulheres estão sujeitas a uma maior discriminação no local de trabalho (Maxwell & Broadbridge, 2014) e, em Portugal, as estatísticas sugerem que as mulheres licenciadas demoram mais tempo a encontrar emprego quando comparadas com os homens (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2020). Relativamente à idade, Klausen (2014) mostrou que os graduados maduros tendem a ter mais dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, comparativamente com os mais jovens, enfrentando por vezes discriminação. Em Portugal, Almeida et al. (2016) constataram que a barreira mais significativa entre os diplomados maduros, no acesso ao emprego graduado, tem a sua origem na idade.

Neste estudo centrámos a nossa análise neste grupo particular dentro dos ENT – o dos estudantes maduros. Estes estudantes são descritos na literatura como aqueles que ingressaram no ES depois dos 23 ou 25 anos (Kim, 2002). De acordo com Almeida et al. (2016), os múltiplos papéis que são obrigados a assumir, bem como o tempo diminuto que têm para estudar e para participar em atividades extracurriculares, parecem representar uma fonte de cansaço e conflito nas várias dimensões da sua vida – família, academia e trabalho. Existem indícios de que

os estudantes maduros vivenciam dificuldades acrescidas no acesso a atividades fora do contexto de sala aula, nomeadamente a realização de estágios (Almeida et al., 2016). Aquando da sua inserção no mercado de trabalho, os estudantes mais velhos estão ainda sujeitos a situações de emprego precárias e instáveis durante vários anos (e.g., sem vínculo contratual, estágios, bolsas) (Finnegan et al., 2019).

O atenuar das fronteiras entre o espaço formativo e o laboral pode beneficiar do modo como alguns dispositivos de formação estão organizados, como é o caso da inclusão de estágios em contexto de trabalho nos percursos formativos (Vieira et al., 2011; Silva et al., 2016). Através do estágio, o indivíduo vivencia experiências diretas em atividades profissionais, bem como a aprendizagem vicariante através da observação do desempenho de outros profissionais (Vieira et al., 2011). O estágio permite ainda desenvolver um conjunto de competências que poderão influenciar o processo de transição, como é o caso das competências genéricas e transversais, definidas por Cabral-Cardoso et al. (2006) como um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais. Estes recursos seriam mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos numa situação de formação ou exercício profissional, com o objetivo de resolver um determinado problema ou adaptar-se a situações profissionais complexas e imprevisíveis (e.g., criatividade, pensamento crítico, autonomia, trabalho em equipa e flexibilidade). A experiência de estágio permite, também, adquirir competências de gestão de carreira que incluem autogestão, proatividade e tomada de decisão no processo de transição, capacidade de estabelecer metas futuras no plano profissional, ou para aumentar a autoconfiança e a auto percepção de empregabilidade (Jackson & Bridgstock, 2018). Vieira et al. (2011) destacam, a este propósito, a possibilidade de promoção de variáveis psicológicas centrais no processo de transição, como a exploração vocacional e a autoeficácia. Por fim, Trede et al. (2012) fazem referência ao contributo para o desenvolvimento da identidade profissional, através de experiências autênticas em contexto real de trabalho, permitindo a interseção entre valores pessoais e profissionais e a transformação, por parte dos estudantes, de conhecimentos, competências e disposições pessoais e profissionais. Assim, a aprendizagem em contexto real de trabalho, como as oportunidades de trabalho e a experiência de vida por meio de estágios, complementa a aprendizagem durante o ES e promove a transição para o mercado de trabalho (Silva et al., 2016).

Em Portugal, existem vários tipos de programas de estágio. Uma primeira modalidade, o estágio curricular, é regulamentada pelas instituições de ensino e formação e faz parte da avaliação de um curso, quando obrigatório; visa promover a aprendizagem em contexto real de trabalho e tem a duração máxima de 12 meses; geralmente,

não é remunerado (e.g., Regulamento n.º 646/2015, Diário da República). Pelo contrário, o estágio profissional foi criado no âmbito de políticas ativas de emprego e é promovido, geralmente, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Visa promover a inserção de jovens no mercado de trabalho ou a reinserção profissional de desempregados; tem a duração de 9 meses, não prorrogáveis, e é remunerado (Decreto-Lei n.º 66/2011, Diário da República). Existe, ainda, um programa de Estágio Profissional na Administração Pública Local (PEPAL) e um Programa de Estágio Profissional na Administração Pública Central (PEPAC). Estes programas enquadram-se no Programa “Garantia Jovem” do Governo Português e proporcionam uma oportunidade para os jovens à procura de primeiro emprego, licenciados em situação de desemprego e jovens que, embora se encontrem empregados, exerçam uma ocupação profissional não correspondente à sua área de formação e nível de qualificação. Têm a duração de 12 meses, são remunerados e podem candidatar-se jovens entre os 18 e os 30 anos (Decreto-Lei n.º 18/2010, Diário da República).

Além dos estágios descritos anteriormente existem também os estágios de Ordens Profissionais, estágios extracurriculares, estágios de verão, os quais não iremos descrever, uma vez que não foram abordados nesta investigação.

Neste estudo foi nossa intenção compreender o contributo dos estágios no processo de transição entre o ES e o mercado de trabalho, a partir das percepções de estudantes e graduados não-tradicionais e de empregadores dos vários setores económicos de uma região de Portugal. Os dados apresentados foram obtidos no contexto do projeto EMPLOY<sup>2</sup>, que teve como principal objetivo estudar e promover a empregabilidade de estudantes e graduados não-tradicionais no ES.

### Método

O nosso estudo enquadra-se no paradigma interpretativo/qualitativo, de natureza descritiva, por nos permitir considerar os significados atribuídos pelos indivíduos aos fenómenos em estudo (Cohen et al., 2007). Nesta lógica, recorreremos a técnicas qualitativas de recolha de dados que incluíram entrevistas não-estruturadas a estudantes e graduados, e semiestruturadas a empregadores.

<sup>2</sup> Projeto 2014-1-UK01-KA203-001842-T, financiado pelo programa Erasmus+, “Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education” (EMPLOY). Instituição coordenadora: Universidade de Warwick. Instituições parceiras: Universidade do Algarve (Portugal), Universidade da Lower Silesia (Polónia), Universidade de Estocolmo (Suécia), National University of Ireland in Maynooth (Irlanda), Universidade de Sevilha (Espanha).

### Participantes

Todos os participantes assinaram o consentimento informado, livre e esclarecido para participar em investigações (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo), no qual constavam as condições de participação no estudo. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade, sendo os estudantes designados por EST1 (EST2...), os graduados por GRAD1 (GRAD2...) e os empregadores por EMP1 (EMP2...).

Participaram no estudo estudantes e graduados não-tradicionais, selecionados com base num questionário *on-line* aplicado através do Gabinete *Alumni* e Saídas Profissionais da Universidade do Algarve (UALg). O questionário visou identificar estudantes e graduados não-tradicionais a partir de variáveis que caracterizam estes sujeitos e, no caso dos graduados, visou selecionar os sujeitos que tinham, pelo menos, três anos de experiência profissional após a conclusão do grau académico. Aqueles que se mostraram interessados em realizar uma entrevista individual foram contactados por telefone e a entrevista foi agendada.

A seleção dos empregadores dos setores privado, público e terceiro setor da região do Algarve teve por base a análise das colaborações e parcerias entre empresas/ instituições e a UALg (e.g., ofertas de estágio e/ ou emprego), em articulação com o Gabinete de Comunicação e Protocolo (GCP), que contacta diretamente com os empregadores. Selecionámos empresas /instituições de setores de atividade diversos, tendo em conta a sua relevância e dimensão no mercado de trabalho da região.

Em ambos os grupos de participantes aplicou-se a técnica de saturação empírica (Glaser & Strauss, 1967), suspendendo-se a inclusão de novos participantes quando as informações fornecidas começaram a apresentar repetição dos dados recolhidos, não sendo relevante persistir na recolha de dados.

No total, participaram 44 sujeitos: 31 estudantes e graduados não-tradicionais, sendo que 21 estudantes frequentavam o último ano da licenciatura ou mestrado (10 destes estudantes voltaram a ser entrevistados passado um ano, para tentarmos compreender as diferenças verificadas); 10 eram graduados com, pelo menos, três anos de experiência profissional; 13 eram empregadores: setor privado (n=6), setor público (n=4) e terceiro setor (n=3).

Dos estudantes e graduados, 13 eram do género masculino, 18 do feminino. Eram, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa (29), com uma média de idades de 37,5 anos (DP = 8,7); 16 pertenciam a um nível socioeconómico baixo; 21 tinham pais com escolaridade baixa e 19 eram estudantes de primeira geração a frequentar o ES. Apenas três estudantes tinham origem migrante e 12 abandonaram o ES e regressaram mais tarde. Os estudantes e graduados eram de diferentes áreas científicas (e.g., Educação Social, Análises Clínicas, Design de Comunicação,

Biologia Marinha, Agronomia, Psicologia). Apenas três participantes não tinham tido qualquer contacto com o mercado de trabalho, tendo ingressado no ES logo após a conclusão do Ensino Secundário.

Quanto aos empregadores, nove eram mulheres e quatro homens, com uma média de idades de 41 anos (DP=6,01). Todos eram licenciados e apenas um tinha mestrado. Eram provenientes de várias áreas científicas (e.g. Recursos Humanos, Economia, Sociologia, Educação Social). Todos exerciam funções ligadas aos Recursos Humanos da entidade que representavam, com experiência profissional nessa área há mais de 10 anos.

### **Instrumentos e procedimentos**

Foram utilizados dois tipos de técnicas de recolha de dados: entrevista não-estruturada (Ruiz, 1999) destinada a estudantes e graduados, e entrevista semiestruturada (Bogdan, & Biklen, 1994) destinada a empregadores. O guião de entrevista não-estruturada foi elaborado com base na revisão de literatura sobre o tema da empregabilidade de estudantes e graduados não-tradicionais, e incluía quatro secções: 1) caracterização sociodemográfica dos participantes; 2) percepções sobre os conceitos de emprego e empregabilidade; 3) processo de transição para o mercado de trabalho; e 4) percepções sobre o trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na formação e preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Neste artigo focámo-nos nas secções 1 e 3. Por exemplo, na secção 3, com o objetivo de caracterizar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho, dois dos tópicos orientadores para a narrativa dos participantes eram os seguintes: “gostaria que refletisse um pouco sobre as perspetivas que tem em obter um trabalho na sua área de formação, avaliando as possibilidades/opportunidades de o conseguir e também as dificuldades que poderá encontrar” e “durante o seu percurso escolar e profissional, como é que foi tendo noção do mercado de trabalho, e de que forma foi preparado/a para uma situação de emprego?”

O guião de entrevista semiestruturada foi elaborado com base na revisão de literatura sobre os processos de recrutamento e seleção de diplomados e sobre a empregabilidade de estudantes e graduados não-tradicionais, e incluía cinco secções: 1) caracterização sociodemográfica dos participantes; 2) políticas e práticas de recrutamento; 3) expectativas acerca de diplomados não-tradicionais; 4) inserção no mercado de trabalho; e 5) percepções sobre o conceito de empregabilidade.

Neste artigo, centrámos a nossa análise nas secções 1 e 4. Por exemplo, na secção 4, de forma a caracterizar as práticas dos empregadores na inserção profissional de diplomados não-tradicionais, o guião contemplava as seguintes questões: “de que forma os estágios são

integrados na vossa organização?” e “de que forma integram os recém-contratados, nomeadamente graduados não-tradicionais, na vossa organização?”.

No caso dos estudantes e graduados as entrevistas tiveram uma duração entre 50 e 120 minutos; as entrevistas realizadas aos empregadores levaram entre 40 e 90 minutos.

### **Análise de dados**

As entrevistas foram transcritas na íntegra e as transcrições foram enviadas para cada participante, a fim de validarem se a informação poderia ser usada na sua totalidade para análise de conteúdo e publicação. Após a transcrição, coligindo e construindo um *corpus* da análise (dados resultantes), realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2009), de forma a encontrar pontos comuns entre as respostas. Procedeu-se a uma codificação temática (Bardin, 2009) emergente, com o intuito de descobrir padrões de significado, utilizando-se um procedimento indutivo. Construiu-se uma grelha de análise, na qual foram definidas as categorias e subcategorias conforme iam emergindo da análise ao *corpus*; foram selecionadas as frases ilustrativas do discurso (unidades de registo), que poderiam servir de exemplos na redação do texto; e foram identificadas unidades de enumeração, ou seja, em quantas entrevistas aparece determinado conteúdo (e.g., 12 em 20 mencionaram que realizaram estágio curricular). Posteriormente, estes dados foram objeto de uma análise qualitativa, suscetível de permitir inferências (Bardin, 2009).

### **Resultados**

Os resultados remetem para as percepções de estudantes e graduados não-tradicionais e de empregadores sobre, por um lado, o contributo do estágio no processo de transição para o mercado de trabalho e, por outro lado, os fatores estruturais e contextuais que influenciam quer o acesso ao estágio, quer a contratação após o estágio.

A análise de dados permitiu-nos identificar as categorias seguintes: 1) desenvolvimento de competências genéricas e transversais (subcategorias: e.g., autonomia, tomada de decisão, resolução de conflitos); 2) validação do conhecimento (subcategorias: percepção sobre o nível de preparação dos graduados; percepção sobre a qualidade do trabalho dos graduados); 3) valor do capital social na integração no mercado de trabalho (subcategorias: rede de contactos; referências); 4) fatores estruturais que condicionam o acesso ao estágio (subcategoria: idade, responsabilidades familiares, falta de tempo); e 5) fatores contextuais que condicionam a contratação após o estágio (subcategorias: contexto socioeconómico; restrições económicas), que a seguir se desenvolvem.

## Desenvolvimento de competências, validação do conhecimento e o valor do capital social

Nem todos os estudantes e graduados realizaram um estágio curricular e/ou profissional, mas todos reconheceram a sua relevância na formação e preparação para a entrada no mundo do trabalho. Para quem participou nessa medida, o estágio representou uma das poucas experiências práticas, em contexto real de trabalho, ao longo do curso, crucial para desenvolver uma maior autonomia na tomada de decisão e na resolução de problemas. Na perspetiva dos empregadores, o estágio promove a aquisição de competências específicas por parte dos estudantes que poderão ser cruciais para um desempenho profissional de qualidade, além de permitir que o estagiário conheça e experimente as dinâmicas de determinada organização e função. O excerto que segue de um empregador do setor público ilustra isso mesmo:

*“Recebemos estudantes por 2 meses, por 1 mês, varia um bocadinho independentemente dos cursos. Mas temos essa política de receber e integrá-los porque acho que é importante. Têm a necessidade para acabar o seu curso e dão-se a conhecer. É curto, mas é importante. Se houver uma necessidade de emprego essas pessoas já sabem, já têm a noção do que aquilo é, e a pessoa a concorrer se for fazer uma entrevista, se conhecer... tem de passar as provas todas, mas se conhecer já é diferente, não é? Já tem outra ideia do trabalho, do que é que gosta, do que é que não gosta. E nós, empregador, também, não é? Dá-nos uma ideia de como poderá ser como trabalhador.” (EMP2)*

Para além do desenvolvimento de competências, a maioria dos estudantes e graduados entende que o estágio pode ser o primeiro passo para obter um emprego, na medida em que permite mostrar aos empregadores as competências que julgam ser valorizadas num trabalhador, nomeadamente, vontade de aprender, flexibilidade, motivação e empenho, o que poderá, na sua opinião, contribuir para que continuem a trabalhar na organização. Esta perspetiva foi ao encontro das percepções de alguns empregadores, particularmente do setor privado, ao entenderem que no estágio podem ganhar-se competências diferenciadoras na hora de dar continuidade dentro da organização:

*“O GRAD1 está há 5 anos connosco e entrou para fazer um estágio de um mês. No fim de um mês renovámos até 4 meses e, depois, decidimos fazer um estágio profissional. No final de 12 meses ele integrou os quadros e já teve várias*

*progressões. Eu acho que os diplomados chegam aqui e, muitas vezes, não sabem o que é que querem seguir; querem experienciar; querem ter experiências, e acho que o que faz com que eles tenham sucesso é a entrega, é a paixão, é a flexibilidade, é poder ouvir e poder absorver; numa primeira fase do estágio, e, numa segunda fase, poderão dar algum contributo (...).” (EMP3)*

Para a maioria dos estudantes e graduados o estágio foi importante para validar o conhecimento adquirido ao longo do curso e para avaliar o quão preparados estavam para enfrentar os desafios típicos do trabalho. Estas percepções correspondem às dos empregadores para quem o estágio surge, muitas vezes, como uma forma de validar a formação adquirida durante o ES e de conhecer a qualidade dos diplomados que saem das IES. No geral, os empregadores veem nos estágios uma oportunidade para conhecerem potenciais trabalhadores.

Por fim, a capacidade de criar uma rede de relacionamentos útil, quando ocorre durante a frequência do ES, revela-se crucial para a vida profissional dos graduados e, neste ponto, há uma concordância quase total entre os grupos. Alguns empregadores admitiram (especialmente os do setor privado) que é frequente receberem para entrevistas de trabalho pessoas indicadas por “contactos pessoais”; para os estudantes e graduados estas redes, que remetem para as questões do capital social (ver Bourdieu, 1986), podem ser determinantes na sua profissão ou no acesso a informação importante relacionada com o emprego:

*“Fiz um Programa de Estágio para a Administração Local (PEPAL) e foi um grande período de realização profissional (...). Fiz muitos contatos, que ainda hoje utilizo, porque foi através dessa experiência, de pessoas que conheci lá, que fui reencaminhada para esse trabalho onde depois estive 2 anos mais tarde.” (EST15)*

## Fatores estruturais e contextuais no acesso ao estágio e na contratação após o estágio

A participação em estágios parece ser mais reduzida no caso de estudantes/ graduados que, sendo maduros, têm as suas próprias famílias e trabalham a tempo inteiro, e que têm de conciliar responsabilidades académicas, profissionais e familiares:

*“Eu gostava de fazer um estágio porque no curso não tive. Não posso fazer muitas horas porque trabalho, tenho família... mas gostava de*

*ter algum contacto com a área, conversar com as pessoas que estão no terreno. Agora no 2º ano do Mestrado nós podemos fazer um estágio, mas somos obrigados a estar X horas na entidade e temos que fazer um projeto, e eu não tenho disponibilidade para isso.” (EST29)*

Entrevistámos mais estudantes nesta situação, ou porque o estágio curricular não estava previsto no curso, ou porque estavam a trabalhar a tempo inteiro, pelo que se autopropuseram a estágios de curta duração (4 a 6 semanas) no próprio local de trabalho. A situação foi encarada por alguns como a única solução para ter acesso ao estágio, mas não como sendo a solução ideal, uma vez que preferiam desenvolvê-lo num local diferente, de forma a conhecerem outros métodos de trabalho, diferentes equipas e potenciais contactos profissionais. Por parte dos empregadores, percebemos que era permitido aos trabalhadores que frequentavam uma licenciatura ou mestrado enquanto trabalhavam que conciliassem o estágio dentro da instituição/ empresa. Nestes casos, os estagiários desempenhavam funções dentro da área de formação (e.g. Gestão, Assessoria da Administração, Educação Social, Desporto), sendo acompanhados e supervisionados por um técnico da entidade de acolhimento.

O fator idade parece ter constituído a maior barreira no acesso ao estágio remunerado. Poucos realizaram um estágio profissional e houve, por exemplo, graduados que não conseguiram ter acesso ao PEPAL/PEPAC porque tinham mais de 30 anos. No que respeita à relação entre idade e integração no mercado de trabalho, os resultados sugerem que, no geral, os empregadores consideram que a idade não deve ser uma barreira à contratação após o estágio. Indicam que o candidato é avaliado num todo, tendo em conta as competências, as qualificações, as ambições, e que não deixam de contratar alguém apenas porque tem mais de 30 ou 40 anos. Todavia, os exemplos de diplomados contratados depois dos 40 anos não são, de facto, expressivos. Ainda assim, no setor privado parecem existir mais casos de estudantes maduros que têm acesso a empregos após o estágio (embora continuem a ser uma minoria), em comparação com outros setores. Por exemplo, numa empresa de turismo, uma mulher de 40 anos fez um estágio quando terminou o Curso de Gestão Hoteleira, e os empregadores valorizaram a sua experiência profissional, a sua maturidade para conversar com os fornecedores e a sua capacidade de persuadir e de se posicionar, quando comparada com um jovem trabalhador. Dois meses após o término do estágio, foi convidada a retornar. Atualmente, trabalha como técnica de compras e, de acordo com seus empregadores, “é uma história de sucesso: não a discriminamos por ser mulher, não a discriminamos por terminar o curso aos 40 anos. Nós integramo-la.” (EMP7)

Não obstante, parece que as restrições económicas nas políticas de contratação nos vários setores funcionam como os principais entraves na hora de dar continuidade ao trabalho dos estagiários. Os resultados deste estudo sugerem que houve poucas ofertas de emprego após os estágios curriculares e as poucas ofertas que surgiram foram, muitas vezes, para empregos não qualificados e, portanto, remunerados abaixo das expectativas de estudantes/ graduados. Por exemplo, um graduado em Engenharia Mecânica, com 43 anos (GRAD2), fez um estágio como engenheiro durante a construção de um hotel e, após o estágio, recebeu uma oferta de emprego para trabalhar como comercial.

Na opinião dos estudantes e graduados entrevistados, o contexto socioeconómico promovia este tipo de situações precárias e altamente instáveis. Por exemplo, uma estudante de Educação Social com 32 anos de idade, revela que “A escola onde fiz o meu estágio ainda tentou contratar-me no âmbito de outros projetos, mas não conseguiu fazê-lo por razões financeiras” (EST15).

Por parte dos empregadores, os resultados práticos dos estágios curriculares são bastante diversos. Os empregadores do setor público parecem estar limitados pela falta de recursos financeiros e, portanto, os estágios não terminam em contratação. No terceiro setor, torna-se ainda mais visível a profunda necessidade de recursos humanos. No setor privado, as opiniões dividem-se e alguns empregadores afirmam ter uma grande taxa de sucesso de contratação após os estágios:

*“Eu entendo que o estágio é uma forma muito boa de entrar na empresa e temos muitos exemplos de pessoas que entraram como estagiário e que ficaram, temos uma taxa de sucesso grande. Temos cerca de 70 estágios por época e contactamos as universidades de norte a sul do país. Temos algumas também de fora do país e, normalmente, são estágios de pouca duração, são 3 meses, às vezes renova-se por mais um, mas normalmente são período curtos.” (EMP7)*

Contudo, outros empregadores do setor privado afirmam que o número de trabalhadores contratados após um estágio não é significativo. Os empregadores gostariam que os estágios tivessem uma duração superior, especialmente na área de turismo, onde a sazonalidade é um problema. Neste caso, os empregadores parecem encarar os estágios como uma maneira de atender às necessidades da empresa na época alta.

Em relação aos estágios remunerados, os resultados são diferentes, dependendo do setor de atividade. Os empregadores do setor público recorrem ao PEPAL e a verdade é que antes das contenções orçamentais, privilegiavam os estagiários deste programa, integrando-os na instituição através de contratação para colmatar a falta de

recursos humanos. Contudo, esta situação não se verificava por falta de autonomia para contratar (desde 2011). Por exemplo, uma destas instituições, em 2015, recrutou para o PEPAL 12 licenciados com idades até aos 29 anos, que estivessem desempregados; mas, no final do programa, só tinha cabimento orçamental para contratar uma pessoa, a qual teve que competir com outros candidatos ao lugar.

O terceiro setor parece ser mais eficaz. Geralmente, as instituições utilizam o apoio do Estado para ter a oportunidade de integrar trabalhadores nas suas instituições:

*“Temos tido um número elevadíssimo de estágios profissionais e a aposta tem sido, de facto, dar a oportunidade de continuarem, abre-se a porta e depois depende do licenciado. Obviamente que, se a pessoa teve um bom desempenho, não nos interessa pedir outro estágio para a substituir e utilizar indevidamente os estágios. Não temos uma situação financeira que nos permita contratar todas as pessoas, portanto, teremos que analisar, mas posso-lhe dizer que estamos com uma taxa de empregabilidade acima dos 70% nos estágios profissionais.” (EMP13)*

Embora isso possa ser verdade para este empregador em particular, noutros casos as percepções de estudantes e graduados parecem ser diferentes das dos empregadores, como vimos anteriormente.

Apenas uma minoria dos empregadores do privado recorre aos estágios profissionais. Alguns afirmam não querer criar falsas expectativas nos graduados, não recorrendo ao estágio quando não têm capacidade para os contratar no final. Outros, claramente, não precisam sequer de recorrer a estágios profissionais. A sazonalidade dá-lhes a possibilidade de fazer contratos temporários com um elevado número de trabalhadores; e, no final da época alta, os empregadores podem simplesmente escolher os mais interessantes para ficarem nas suas organizações.

### **Discussão dos resultados**

Tendo em conta os resultados obtidos, parece-nos importante refletir, em primeiro lugar, acerca da importância que a experiência de estágio assume na formação e preparação de estudantes maduros no processo de transição para o emprego. Na perspetiva dos estudantes e graduados, esta medida potencia o acesso a experiências em contexto real de trabalho, que permitem o desenvolvimento de competências transversais, corroborando os resultados de Caires (2001) e Scorsolini-Comin et al. (2008). Além disso, permite validar a formação adquirida durante a frequência do ES e conhecer a qualidade do trabalho prestado pelos graduados, à semelhança do que

sugeriam Vieira et al. (2011), provendo, ainda, a construção de redes de contactos profissionais.

Alguns autores (e.g., Samssudin & Barros, 2010; Vieira et al., 2007) têm sugerido que, quanto mais o sujeito se conhece no papel que desempenha, mais confiança sentirá para enfrentar novas situações ou processos de mudança; e que o exercício bem-sucedido das tarefas propicia a confiança necessária para a elaboração dos projetos profissionais. Assim, desenvolver a autoeficácia permite desbloquear barreiras no processo de transição e potenciar as suas capacidades para fazer face às exigências da profissão futura e da entrada no emprego (Vieira & Theotonio, 2018; Vieira et al., 2011).

Em segundo lugar, faz sentido uma análise dos fatores que condicionam o acesso ao estágio, nomeadamente a idade, as responsabilidades familiares e a falta de tempo. Tal como os estudos de Valadas et al. (2018) e de Almeida et al. (2016), o nosso estudo sugere que a idade, longe de funcionar como um repositório de experiência, representa um obstáculo difícil de ultrapassar. Parece ser a principal barreira no acesso ao estágio remunerado, uma vez que este tipo de medida tem um limite de idade até aos 30 anos. Também a dificuldade em conciliar as dimensões trabalho-família-estudos sugere, neste estudo, a existência de barreiras no acesso ao estágio curricular. Devido à falta de tempo, os estudantes maduros têm que selecionar quais as atividades prioritárias – e quase sempre escolhem a sala de aula, limitando a sua participação a esse único contexto. Ainda assim, verificámos que mais de metade dos participantes realizou um estágio curricular, muitos deles à custa de muito esforço pessoal e familiar, financeiro e profissional. Esse esforço pode representar, em parte, o investimento que fazem no ES com a esperança de que esse investimento seja rentável no futuro profissional.

Em terceiro lugar, no que diz respeito aos fatores que condicionam a contratação após o estágio, contra todas as expectativas dos estudantes e graduados, os nossos resultados sugerem que parece não existir uma associação direta entre a realização de um estágio e os benefícios ao nível da obtenção de emprego. No caso dos estudantes e graduados que realizaram um estágio, o número de contratações foi residual (3 em 18 ficaram a trabalhar no local onde realizaram o estágio). No que respeita aos empregadores, no caso do PEPAL, o recurso a essa modalidade de estágios parece ser uma simples substituição de trabalhadores que trabalham no setor público, aumentando a precariedade e a instabilidade do emprego. Esses estágios não representam, na realidade, uma forma de criar empregos estáveis. No setor privado, reportando-nos aos estágios curriculares, apesar do número de contratações após o estágio ser residual, há mais casos de estudantes que têm acesso a empregos após o estágio, comparando com outros setores, nem que sejam chamados *a posteriori*. Quanto ao terceiro setor, parece existir uma maior taxa de contratação após os estágios profissionais, representando

a possibilidade de as instituições lidarem com a sua profunda escassez de recursos humanos.

Ainda assim, surge a questão: os estágios têm sido uma medida eficaz para promover a transição de estudantes e graduados para o mercado de trabalho?

Segundo dados do Banco de Portugal (2014), os estágios profissionais representaram um terço dos empregos criados durante o ano de 2014, camuflando o número real do desemprego. No entanto, a empregabilidade de estágios, medida pelo número de funcionários contratados após a conclusão de um estágio, diminuiu cerca de 10% em 2014, quando comparado com o ano de 2013. Essa tendência crescente de dois em cada três estagiários de retornar à condição de desempregados revela a incapacidade de criação de emprego na economia portuguesa e as limitações de uma medida ativa baseada no financiamento público a empresas privadas. Em 2016, apenas 38% dos estagiários conseguiram um emprego na empresa em que realizaram o estágio ou noutra empresa, nos 12 meses a seguir à conclusão de um estágio apoiado pelo IEFP. A taxa desce para 16%, tendo em conta aqueles que ficaram no sítio onde estagiaram (Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, 2016). Estes dados sugerem que os apoios a estes programas de estágios parecem ter constituído primariamente uma forma de financiamento das empresas, em vez de ser um instrumento político dirigido a quem procura emprego. Também Silva et al. (2016), a partir da análise de conteúdo de todos os programas de estudos em Portugal aprovados e publicados no Diário da República de 2008 a 2009, com dados disponíveis sobre as taxas de desemprego de graduados antes e depois da adaptação dos programas de estudo, sugerem que a realização de estágios pode aumentar significativamente as possibilidades de ser selecionado para um emprego. Referem, ainda, que não é apenas a experiência de aprendizagem do estágio em si que faz a diferença, mas também a forma como essas experiências de estágio são organizadas ao longo dos programas de estudo.

Por fim, além da discussão sobre se o estágio cumpre ou não o objetivo instrumental de criar emprego, importa também ponderar o potencial do estágio enquanto dinamizador de um processo de desenvolvimento mais alargado do indivíduo. De acordo com Bennett e Robertson (2015) formar os estudantes para imaginar e preparar as suas carreiras exige a consideração, não apenas de fatores extrínsecos, como as características do trabalho e da carreira, mas também de aspetos intrínsecos do *eu* e da identidade. Trede et al. (2012) sustentam que “o desenvolvimento da identidade profissional é estimulado pelas experiências autênticas de estudantes no local de trabalho” (p. 379). A experiência de um estágio bem-sucedido não se resume a resolver problemas práticos, mas antes a desenvolver um “caso” da vida real, permitindo construir a sua identidade como profissionais (já não como estudantes) através da produção em contextos laborais (Piuhl et al., 2013). Neste sentido, por exemplo o desenvolvimento

de portfólios a partir de experiências de estágio, através da narrativa e da autorreflexão, permite que uma identidade autoconstruída seja imaginada, construída e refinada ao longo do tempo (McAlpine, 2005).

### Considerações finais

Apesar das limitações de um estudo desta natureza, parecem-nos pertinentes os resultados sobre o papel que o estágio assume no processo de transição de estudantes e graduados maduros do Ensino Superior para o emprego, nomeadamente na sua formação e construção de competências, validação do conhecimento adquirido durante a formação e as redes de contacto que se vão estabelecendo. Percebemos, ainda, as dificuldades que o fator idade pode representar no acesso ao estágio, bem como as situações particulares que lhe estão associados, tais como as responsabilidades familiares e, conseqüentemente, menos tempo disponível para a participação neste tipo de experiências. Os resultados obtidos permitiram compreender de que forma o contexto socioeconómico e as restrições financeiras das organizações podem condicionar a contratação de graduados maduros após a realização do estágio.

Este estudo permite-nos elaborar algumas recomendações sintéticas. A nível político, é um facto que o Estado investe recursos consideráveis (sobretudo nos estágios profissionais, a que as entidades se candidatam) que parecem reverter muito mais para as empresas, do que para o emprego graduado. Ou seja, um programa que deveria estar centrado na melhoria da inserção dos graduados no emprego, acaba por funcionar como uma forma de financiar os recursos humanos das empresas, mas mantendo as novas contratações em níveis baixos. Estas políticas nacionais podem ser melhoradas e tornadas mais eficazes: alargar a idade de acesso a estágios remunerados aumentaria as possibilidades de acesso dos ENT aos estágios; mas, sobretudo, deve-se evitar o abuso por parte das empresas que recorrem a estágios financiados pelo Estado sem contrapartidas de contratação, ou com objetivos que nada têm a ver com o interesse público. Isto poderia ser feito estabelecendo quotas mínimas de novas contratações terminados os estágios (percentagens sobre o número de estágios realizados), ou simplesmente impedindo o financiamento, através de estágios remunerados, a quem não contrata.

Os resultados também nos permitem recomendar políticas para o ES. Dada a importância do capital social na contratação, o ES deveria colocar à disposição dos estudantes diversas formas de alargamento e volume de capital social. Promover estágios curtos de verão; feiras de emprego nos *campus*; dinamizar programas de mentoria profissional que juntem estudantes, graduados e profissionais destacados; organizar eventos informais e formais de contacto dos estudantes com os seus futuros empregadores, são apenas algumas destas iniciativas.



No ES, poderíamos ainda promover programas educativos e ações de orientação profissionais, que poderiam centrar-se nas seguintes dimensões: divulgar experiências práticas e de reflexão sobre a realidade do mercado de trabalho, clarificar expectativas dos estudantes em relação ao mundo do trabalho, trabalhar alguns dos seus receios e dúvidas sobre a profissão, do seu próprio desempenho e dos reais contributos que a sua área de conhecimento poderá dar para o seu desenvolvimento ou, ainda, das suas reais limitações.

Porque sabemos que não basta saber “contar histórias convincentes” (Silverman, 2015, p. ix), importa agora fazer referência às principais limitações deste estudo, face à necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que chegámos e a legitimidade dos processos metodológicos que utilizámos (Vieira, 1999). O facto de apenas termos recolhido dados numa região particular do território nacional – o Algarve –, que assume

características muito distintas do resto do país, sobretudo pela sazonalidade das atividades económicas, e pelo facto de os dados terem sido recolhidos numa altura em que o impacto da crise económica de 2011-2014 era ainda bastante notório, podem constituir limitações ao estudo. Levantam-se, por isso, algumas questões de aplicabilidade das nossas descobertas (Guba, 1989), face ao número de participantes no estudo, ainda que não fosse nossa intenção atingir algum tipo de representatividade.

Como propostas de investigações futuras, e atendendo às limitações referidas, sugerimos o alargamento do estudo a outras regiões do país, bem como a inclusão das próprias IES nesta equação, atendendo a que são as principais responsáveis pela formação dos estudantes. Além disso, algumas formações iniciais integram, nos seus planos de estudo, estágios curriculares, pelo que seria interessante uma investigação que incluísse participantes que tiveram essa experiência.

## Referências

- Almeida, L.S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplace em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>
- Banco de Portugal (2014). *Boletim Económico*. Departamento de Serviços de Apoio | Serviço de Edições e Publicações. ISSN 2182-0368
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bennett, D. & Robertson, R. (2015). Preparing students for diverse careers: developing career literacy with final-year writing students. *Journal of University Teaching & Learning Practice Volume*, 12(3), 1-16. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss3/5>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (pp-241-258). Greenwood.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Tecminho.
- Caires, S. (2001). *Vivências e Perceções do Estágio no Ensino Superior*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). Routledge.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020), “Caracterização dos desempregados registados com habilitação superior”. (Online)
- Finnegan, F., Valadas, S. T., O’Neill, J., Fragoso, A., & Paulos, L. (2019). The search for security in precarious times: non-traditional graduates perspectives on higher education and employment. *International Journal of Lifelong Education*, 38(2), 157–170. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1567613>
- Glaser B. & Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno Sacristan & Perez Gomez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp.148-165). Akal.
- Holmes, L. (2013). Competing Perspectives on Graduate Employability: Possession, Position or Process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Jackson, D., & Bridgstock, R. (2018). Evidencing student success in the contemporary world-of-work: renewing our thinking. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 984-998. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1469603>
- Kim, K.A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89. <https://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Klausen, T.B. (2014). Earnings among young and mature Danish university graduates. *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.960374>
- Maxwell, G.A., & Broadbridge, A. (2014). Generation y graduates and career transition: perspectives by gender. *European Management Journal*, 32(4), 547-553.
- McAlpine, M. (2005). E-portfolios and digital identity: some issues for discussion. *E-Learning and Digital Media*, 2(4), 378-387. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.4.378>
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2016) Políticas ativas do mercado de trabalho. *Relatório preliminar: documento síntese de apoio à reflexão em CPCS*.
- Morey, A., Harvey, L., Williams, J., Saldaña, A., Mena, P., Watson, S., & MacDonald, M. (2003). *HE Careers Services and Diversity: How Careers Advisory Services can enhance the employability of graduates from non-traditional backgrounds*. Higher Education Careers Service Unit (HECSU).
- Piihl, J., Rasmussen, J., & Rowley, J. (2013). Internships as case-based learning for professional practice. In C. Nygaard, J. Branch, & P. Bartholomew (Eds.), *Case based teaching and learning*. Libri Publishing, Oxfordshire.
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and Experience in the Graduate Labour Market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00338.x>
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Samssudin, S., & Barros, A. (2010). Relação entre as Crenças de Auto-eficácia e o Apoio Social na Transição para o Trabalho em Estudantes Finalistas do Ensino Superior. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3834-3843). Universidade do Minho.
- Scorsolini-Comin, F., Souza, L. V., & Santos, M. A. (2008). Tornar-se psicólogo: Experiência de estágio de Psico-oncologia em equipe multiprofissional de saúde. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 113-125.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2016): The million-dollar question: can internships boost employment?, *Studies in Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144181>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data (5ª ed.)*. Sage Publications.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Valadas, S.T., Paulos, L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança. In A. Fragoço & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior* (pp.275-296). CINEP.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 89-116.
- Vieira, D.A., Caires, S., & Coimbra, J.L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vieira, D.A., Maia, J., & Coimbra, J.L. (2007). Do ensino superior para o trabalho: Análise fatorial confirmatória da escola de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.

Vieira, D. A., & Theotonio, M. (2018). Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: Um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 31-39. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p31>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 18/2010, *Diário da república*, 1.ª série—N.º 55 - 19 de março de 2010.

Decreto-Lei n.º 66/2011, *Diário da república*, 1.ª série—N.º 106 - 1 de junho de 2011.

Decreto-Lei n.º 64/2006, *Diário da República*, n.º 57/2006, Série I-A de 21 de março de 2006.

Regulamento n.º 646/2015, *Diário da República*, 2.ª série, N.º 188 - 25 de setembro de 2015.

*Recebido: 23/01/2020*  
*1ª reformulação: 19/04/2021*  
*Aceito: 09/08/2021*

Financiamento:

Este estudo é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) por meio da Bolsa SFRH/ BD/132068/2017 e do CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Algarve, Projeto UIDB/05739/2020 e do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, através dos projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

Sobre os autores:

**Liliana Paulos** é doutoranda em Ciências da Educação, na Universidade do Minho. É investigadora no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e no Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Algarve. Os seus interesses de investigação incluem Ensino Superior, Estudantes Não-Tradicionais, Transições, Identidade, Empregabilidade e Emprego.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9743-9719>

*E-mail:* [lpaulos@ualg.pt](mailto:lpaulos@ualg.pt)

**Sandra T. Valadas** é Doutorada em Ciências da Educação e Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Os seus atuais interesses de investigação são empregabilidade de estudantes tradicionais e não tradicionais do Ensino Superior, transições para o mercado de trabalho, educação de adultos mais velhos e aprendizagem no ensino superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0531-8064>

*E-mail:* [svaladas@ualg.pt](mailto:svaladas@ualg.pt)

**António Fragoso** é Doutor em Pedagogia e Professor Associado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sendo Coordenador do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD). É editor do *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* e tem investigado no campo da Educação de Adultos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2212-7307>

*E-mail:* [aalmeida@ualg.pt](mailto:aalmeida@ualg.pt)