



As desigualdades no acesso e na transição para o mercado de trabalho de estudantes não-tradicionais

Sandra T. Valadas^a, & António Fragoso^b

^a CEAD (Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária), Universidade do Algarve.
E-mail: svaladas@ualg.pt

^b CEAD (Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária), Universidade do Algarve.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumo

Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior sofreram alterações significativas, fruto das transformações económicas e sociopolíticas, evidentes na reconfiguração das relações entre o Estado e a Universidade, mas também na globalização e mercantilização. Um dos efeitos mais notáveis destas mudanças foi a expansão global do sistema de ensino superior e a sua massificação, resultado de reformas políticas voltadas para o alargamento da participação e do acesso a grupos nunca antes existentes no ensino superior e com percursos muito diversos. No entanto, há poucas provas de que o alargamento da participação por si só conduza à igualdade no mercado de trabalho ou na sociedade. Ampliar o acesso ao ensino superior pode garantir uma movimentação constante de trabalhadores altamente qualificados, facilitando a mobilidade social, mas nem sempre é esse o caso, quando se trata de graduados não tradicionais e em quase todos os países da EU o acesso ao ensino superior ainda se distribui com base na desigualdade social. Quando analisamos o mercado de trabalho atual, há evidências de desigualdades estruturais estabelecidas, profundas, relacionadas com a classe social, o género, a raça e a etnia. É sobre estas dimensões que refletimos neste artigo.

Palavras-chave

Ensino superior, massificação, acesso ao mercado de trabalho, graduados não-tradicionais, capital social.

Introdução

Um dos propósitos da União Europeia, em muitas dimensões das suas políticas, tem sido o de criar maior igualdade em termos de oportunidades educacionais. Isto significa assumir que, idealmente, as origens sociais e a diversidade da população estudantil devem refletir a população como um todo. Também a diminuição das taxas de abandono se tem assumido como uma meta, bem como um investimento na mobilidade social (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Mas a investigação revela que a chegada de novos e bastante diferentes estudantes a este nível de ensino introduz desafios às instituições de ensino superior, com muitas universidades a enfrentar orçamentos reduzidos, escassez de profissionais e pressão permanente para se adaptarem às mudanças no que diz respeito ao mercado de trabalho (International Labour Organization, 2016). Além disso, a expansão massiva a que temos assistido nas últimas décadas (Nairz-Wirth et al., 2017) não resultou na esperada redução das desigualdades sociais características de muitas sociedades (Reay, 2013).

As preocupações com esta problemática têm conduzido a uma atenção crescente, não só em termos de investigação, mas também de políticas educacionais e para o emprego, sobre os níveis de participação no que a estudantes e graduados não-tradicionais diz respeito. E embora muito se saiba sobre as trajetórias de estudantes tradicionais, quando consideramos as experiências sociais e de aprendizagem (Noble & Davies, 2009), percebemos que algumas transições podem ser mais problemáticas para os estudantes não tradicionais. Inclusivamente, em muitos países a discussão em torno da igualdade de experiências e resultados em grupos sub-representados tem tido como pano de fundo uma série de debates sobre o próprio valor do Ensino Superior (ES).

Além deste aspeto, são escassas as evidências de que uma maior participação por si só conduza a igualdade no mercado de trabalho, ou até mesmo na sociedade (Burke, 2016; Tomlinson & Holmes, 2017). Aumentar o acesso ao ES pode garantir um movimento constante de trabalhadores altamente qualificados, facilitando a igualdade de oportunidades e a mobilidade social. Contudo, nem sempre isso se verifica quando se trata de estudantes não-tradicionais e, na maior parte dos países europeus, o acesso a este nível de ensino permanece distribuído com base em desigualdades sociais que remetem para fatores estruturais de classe social (Burke, 2016), género (Tomlinson et al., 2013), raça e etnia (Rafferty, 2012). Além destes, também o background social e educacional (Bourdieu & Passeron, 1990) assume particular relevância no âmbito desta reflexão, pelo potencial explicativo das trajetórias deste grupo de estudantes e graduados.

Neste artigo é nossa intenção refletir sobre a influência destes fatores estruturais no acesso e na transição para o mercado de trabalho de graduados não-tradicionais. Com base nas propostas de Waller, Ingram e Ward (2018), bem como na perspetiva de Bourdieu (1984, 1986a), tentamos perceber de que forma é que esses fatores parecem capacitar ou constringer os desempenhos e, em última instância, as transições para o mercado de trabalho.

Além do grau de relevância desta discussão para os próprios e para a sociedade em geral, também as instituições de ensino superior estão em causa, uma vez que a integração dos seus graduados no mercado de trabalho reflete a medida do investimento feito pelos indivíduos e pela sociedade (Burke, 2016).

Expansão e Massificação do Ensino Superior

A partir da segunda metade do século XX, o ES sofreu um enorme crescimento a nível mundial, tornando-se um setor societal de interesse estratégico para uma grande variedade de grupos. Os sistemas de ES Europeus foram mesmo massificados a partir dos 1960 (Schofer & Meyer, 2005). Esta expansão, que transformou um sistema para as elites num sistema de alcance quase universal, era necessária nas décadas a seguir à II Guerra Mundial por duas grandes razões (Börjesson & Dalberg, 2021): o grande aumento do número de estudantes vindos de um sistema de ensino secundário em franca expansão; e a crescente procura, por parte dos empregadores, de profissionais com maiores níveis de formação, tendo em atenção os então recentes desenvolvimentos tecnológicos e a expansão da administração pública.

Esta massificação terá servido muitos propósitos diferentes, seja a nível político ou a nível mais global, societal, e é muito difícil listá-los ou analisá-los a todos. Mas na sua base havia uma crença mais ou menos generalizada de que completar o ES e melhorar as qualificações das pessoas seria central para melhorar as suas carreiras profissionais e promover a mobilidade social (Mok, 2016) ou, por outras palavras, para ampliar as oportunidades educativas e sociais, numa época de rápida transição social. Aliás, uma das consequências naturais da massificação do ES foi a maior flexibilidade de acesso (em alguns casos, precedidas de políticas públicas intencionais), permitindo que uma série de grupos sociais até então excluídos pudessem frequentar o ES (Fleming et al., 2017). Este facto, para além de permitir uma maior atenção aos estudantes não-tradicionais no ES, terá contribuído para a democratização do sistema (Osborne, 2003).

Mas uma série de acontecimentos macro-estruturais tornaria o assunto mais complexo. As graves crises económicas dos anos 1970s significaram, também, a erosão gradual da modernização, que em breve abriria espaço para a implementação do neoliberalismo. A globalização e a evolução de uma nova economia baseada no conhecimento tiveram efeitos dramáticos na natureza e nas funções da educação um pouco por todo o mundo (Mok, 2007) e o ES não escapou a essas grandes mudanças. Estes fatores causaram impactos que convenceram muitos governos de que o ES é uma parte significativa da competitividade global (Mok, 2016). Assim, a partir dos 1990s o papel do ES massificado foi perseguindo uma maior variedade de objetivos. Por exemplo, diminuir o desemprego entre os mais jovens (já não garantir o pleno emprego), mas também reduzir as desigualdades sociais e até melhorar a democracia (Börjesson & Dalberg, 2021). Contudo, enquanto a expansão do ES é uma tendência geral inequívoca, as suas características mais específicas variam, necessariamente, com os contextos. Por isso é importante, neste momento, mencionar o caso Português.

À data do 25 de abril de 1974 o sistema de ES Português era, sem surpresa, marcadamente elitista, com uma taxa de participação muito baixa. Nos anos seguintes

verificou-se um grande esforço de convergência com os restantes países Europeus que, aliado às pressões de setores variados, redundou num grande crescimento do sistema de ES, mais marcado a partir dos anos 1980s através de duas grandes estratégias (Dias, 2015): a criação do ES Politécnico e a abertura do ES à iniciativa privada. Veja-se que, em 1980, havia cerca de 81.000 estudantes a frequentar o ES, mas, em 2016, este número já era de 357.000 (PORDATA, 2017). Podemos dizer, de uma forma global e considerando os constrangimentos de partida, que o ES português se encontra hoje, no que respeita à sua expansão, mais próximo dos restantes sistemas Europeus. Em 2019, a população com ES entre os 25 e os 64 anos era de 26.1%, enquanto na UE-27 se situava em 31.4% (PORDATA, 2020).

Todavia, a flexibilidade no acesso que, em teoria, contribuiria para a diversidade dos grupos sociais a frequentar o ES, foi relativamente recente e conquistada de forma tímida, através dos concursos especiais de acesso. O concurso especial que facilitou o acesso aos estudantes maiores de 23 anos teve a sua primeira edição em 2006/07. A partir dessa data, podemos dizer que foram criadas novas e diversificadas vias de acesso ao ES. Pela primeira vez, no ano letivo de 2020/2021, os diplomados com cursos profissionalizantes ingressaram no ES público e privado com vias de acesso adequadas à sua formação do ensino secundário.

O número de estudantes adultos que se matriculou no 1.º ano pela primeira vez num CTeSP, licenciatura ou mestrado integrado variou de 2016/2017 a 2019/2020, entre 15.4% e 16.4%, do total de inscritos no ES. Estes estudantes acederam ao ES, quer pelo concurso nacional de acesso, quer por concursos especiais ou regimes especiais de acesso. Todavia, a maioria acedeu através de concursos especiais, em particular, através do concurso M23 (Fernandes et al., 2021), responsável por uma procura estabilizada de cerca de 5000 candidatos/ ano (Guerreiro et al., 2020).

Em suma, parece certo afirmar que o acesso ao ES, em Portugal se tem vindo a flexibilizar e a abrir a grupos diferentes de estudantes. Paulos et al. (2018) mostram que os perfis dos estudantes que ingressam no ES foram altamente reconfigurados, integrando agora grupos de estudantes bastante heterogéneos em termos de preparação académica anterior, motivação e autonomia. Por outras palavras, existem agora mais estudantes não-tradicionais no ES em Portugal, embora seja difícil afirmar quantos são, devido à própria ambiguidade do conceito. De facto, e como afirmámos em outra publicação (Fragoso & Valadas, 2018), tentar tipificar um estudante não-tradicional pode significar muitas coisas diferentes, em contextos diferentes. Por exemplo, Schuetze e Slowey (2002) sustentavam que estes estudantes trilham percursos educativos não lineares; utilizam, muitas vezes, formas de acesso ao ES alternativas; estudam, frequentemente, a tempo parcial e dividem o seu tempo entre as tarefas académicas e outros compromissos. Mas qualquer caracterização é contextual e influenciada por uma multiplicidade de fatores. Preferimos, pois, um conceito mais amplo, que descreve os diferentes grupos de estudantes que são minoritários no ES e cuja participação e/ou sucesso se encontra estrangida por fatores estruturais (RANHLE, 2009).

Embora seja inegável que a massificação dos sistemas educativos, aliada à maior flexibilidade no acesso ao ES, tenha permitido que mais estudantes não tradicionais estejam hoje no ES, existem também evidências de que não basta facilitar o acesso para resolver os

problemas de desigualdades subjacentes ou para garantir o sucesso académico ou a mobilidade social. Por exemplo, a análise dos dados permite perceber que, em média, cerca de 25% dos estudantes que ingressa no ES com 23 ou mais anos, já não está inscrito no ES logo no ano seguinte à primeira inscrição (Fernandes et al., 2021). Um estudo realizado pela DGEEC (2018) sobre o percurso académicos dos maiores de 23 anos que ingressaram, em 2011/12, em licenciaturas de 3 anos, mostra que quatro anos mais tarde, apenas 30% desses estudantes estavam diplomados. Contudo, 15% estavam ainda inscritos no mesmo curso, 5% tinham mudado e estavam inscritos em outro curso (5%) e, cerca de 50% não se encontravam no ES. Ou seja, parece haver um elevado nível de insucesso e abandono entre estes estudantes. Também Dias (2015) afirmava que o ES massivo em Portugal não tem garantido a democratização do acesso e dos resultados. A expansão em massa do sistema não ofereceu oportunidades suficientes para a inclusão de grupos desfavorecidos. Assim, e apesar “dos avanços registados em Portugal no acesso e na expansão do sistema, a equidade de acesso e os resultados no ensino superior ainda não foram alcançados” (Dias, 2015, p.118).

O valor das competências na transição para o mercado de trabalho: Reflexões em torno do conceito de empregabilidade

Quando questionadas as relações entre ES e mercado de trabalho, para além de fatores estruturais que remetem, quase invariavelmente, para o género, a classe social, a idade ou a etnia, e que muito frequentemente funcionam como desvantagem no acesso ao emprego (Burke, 2016), alguns estudos indicam um interesse crescente por um conjunto de competências que importa apreciar nesta reflexão (e.g. Tymon, 2013).

Ao falarmos de competências, somos obrigados a considerar um dos conceitos que mais visibilidade tem ganho, sobretudo a partir da década de 80, no quadro das políticas públicas da União Europeia (UE) (Valadas et al., 2019). Referimo-nos ao conceito de empregabilidade, cujas referências mais longínquas datam do período pós II Guerra Mundial, num contexto em que importava motivar os trabalhadores para aspetos muito particulares relacionados com a gestão do seu desenvolvimento profissional, com vista a aumentar a probabilidade de encontrar novas oportunidades de trabalho (Hillage & Pollard, 1998).

Gazier (1998) referia-se à dicotomia entre alguém “empregável”, capaz de e preparado para procurar um trabalho, *versus* um indivíduo “não empregável”, incapaz de trabalhar e precisando de apoio. Para o autor tratava-se de uma “fuzzy notion, often ill-defined and sometimes not defined at all” (p. 298). A empregabilidade remetia, assim, para o conjunto das competências que permitem a alguém estar preparado para a inserção no mercado de trabalho, envolvendo as capacidades que um indivíduo possui para aceder ao primeiro emprego, e/ou manter ou encontrar um novo emprego (Hillage & Pollard, 1998).

Também Yorke (2006), ao conceber a ideia de emprego sustentável, defendia que, nesta ótica, ser empregável era ter maior probabilidade de ter sucesso quando se tomava uma decisão em termos de orientação profissional. Yorke e Knight (2006), por exemplo, propunham um modelo focado na compreensão, competências, crenças de eficácia e metacognição (USEM), sugerindo que a empregabilidade podia ser atingida

independentemente das características individuais. A ênfase era, deste modo, colocada em fatores individuais, centrando a empregabilidade num conjunto de características pessoais que permitiam aos sujeitos construir e mobilizar recursos (Gazier, 1990). Este processo dependia de conhecimentos, competências e atitudes individuais, bem como da forma como estes recursos eram manuseados e se refletiam no desempenho junto dos empregadores (Hillage & Pollard, 1998).

Além dos conhecimentos e capacidades específicas numa determinada área científica, alguns autores faziam referência à importância de competências-chave (e.g. comunicação escrita, cálculo), de trabalho em equipa ou resolução de problemas/ conflitos e de tomada de decisão (Yorke & Knight, 2006); outros centravam-se em fatores externos sociais, institucionais e económicos (Lindsay & Pascual, 2009); e outros ainda introduziram o conceito de competências de transição (transversais e transferíveis) associadas à aprendizagem académica e com impacto no aumento da empregabilidade (Tomlinson, 2017).

O discurso da empregabilidade, pela ênfase na responsabilidade individual e negligenciando (num mundo ideal) as desigualdades sociais, tem consequências potencialmente prejudiciais para os graduados pertencentes a grupos sub-representados. É neste âmbito que Hager e Hodkinson (2009) demonstraram que o trabalho de Bourdieu podia ser um contributo importante para a compreensão dos indivíduos no contexto das suas práticas sociais em termos de trabalho e aprendizagem. Mais recentemente, também Clark e Zukas (2013) argumentavam que os conceitos de *habitus*, campo e capital, que discutimos a seguir, podem contribuir para uma melhor compreensão dos indivíduos e da sua empregabilidade. Em particular, o conceito de *habitus* pode enquadrar os aspetos relacionados com a classe e o género, bem como com a personalidade e a motivação. Além disso, a relação entre *habitus* e o mundo social do trabalho (visto como um campo) irá determinar se um recém-graduado empregado é, ou não, “peixe fora da água” (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Baseado nos capitais dos graduados (definidos como recursos-chave que conferem benefícios e vantagens), também Tomlinson (2017) propôs uma nova conceção de empregabilidade que resultaria da acumulação e desenvolvimento de formas interativas de capital. Enquanto recursos, podiam assumir a forma de dimensões educacionais, sociais, culturais e psicossociais, sendo adquiridos através de experiências formais e informais. Nesta lógica, a empregabilidade constituiria uma série de formas interativas e dinâmicas de capitais adquiridas por intermédio das experiências vividas pelos graduados. Tomlinson (2017) concebeu cinco tipos distintos de capitais, cuja análise em pormenor ultrapassa o propósito deste artigo. Não podemos, contudo, deixar de os referir, ainda que de forma breve: capital humano (conhecimento e capacidades que os graduados adquirem e que são a base para os seus sucessos no mercado de trabalho), social (soma das relações e redes sociais que dão suporte aos graduados quando mobilizam o capital humano que possuem e se aproximam do mercado de trabalho), cultural (formação de conhecimento com valor cultural, disposições e comportamentos alinhados com os locais de trabalho), de identidade (nível de investimento pessoal que um graduado deposita no desenvolvimento da sua carreira e da sua

empregabilidade; capacidades para articular uma narrativa alinhada com os locais onde pretende vir a exercer funções) e psicológico (forma potencialmente significativa de capital baseada nos recursos psicológicos que permitem aos graduados adaptar-se e responder de forma pró-ativa aos desafios da carreira).

Face à sua relevância para esta discussão, é sobre os conceitos de *habitus*, capital e campo que refletimos de seguida.

Os conceitos de *habitus*, capital e campo

No sentido de melhor compreendermos de que forma o background de estudantes e graduados não-tradicionais influencia o seu progresso e desenvolvimento em termos de futuro profissional, tivemos por base o contributo de Bourdieu, em particular as suas ferramentas intelectuais de campo, capital e *habitus*, por nos permitirem compreender práticas sociais e as desigualdades características de diferentes espaços sociais (Bourdieu, 1977, 1985, 1998).

Para Bourdieu (1986b), o mundo social resulta da “história acumulada” (p. 46), na qual a classe é definida pela propriedade sobre o capital, relacionada com a construção das disposições de um indivíduo e o sentido que atribui ao mundo – o que designa de *habitus* –, bem como com o volume e a composição de capitais que tem ao seu dispor (Bourdieu, 2000). O *habitus* seria, assim, a forma pessoal, prática e situada de encontrar um sentido para o mundo e qual o papel do indivíduo nele, processo este que resulta na formação de disposições que influenciam a ação social (Bourdieu, 1977; O’Neill et al., 2018). Neste sentido, falamos de um conceito complexo e multifacetado, alterado por diferentes oportunidades ou constrangimentos.

Um dos componentes chave do *habitus* é o capital (Holton, 2018) e quando refletimos sobre este conceito, encontramos referência na investigação a alguns discursos políticos em que se considera que o ES envolve a aquisição de capital humano, entendido como o conhecimento, as capacidades/ competências e os atributos dos indivíduos, que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e económico (Clark & Zukas, 2013).

Na perspetiva de Bourdieu (1986a), o capital constitui qualquer recurso que seja efetivo numa determinada área social, envolvendo uma dimensão económica (aspetos materiais e financeiros), social (recursos resultantes da pertença a um determinado grupo social) e cultural (capacidades e graus). A articulação entre os diferentes capitais pode, assim, ser vista como uma forma de capital simbólico que tem “poder mágico” (Bourdieu, 1998, p. 102) e que “aparece nas relações sociais entre as propriedades possuídas por um agente e outros agentes dotados de categorias adequadas de perceção” (p. 104). No contexto do emprego graduado, o capital graduado como capital simbólico pode, portanto, esconder as relações de poder envolvidas na progressão bem-sucedida (Valadas, 2020). Pela sua atenção crescente, não apenas no campo da Sociologia, mas também pela sua importância para o bom funcionamento da sociedade e para o sucesso pessoal (Brändle & Häuberer, 2015), destacamos o capital social.

O capital social seria a soma dos recursos, atuais ou potenciais, acumulados por um indivíduo ou grupo através da posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento (Bourdieu, 1986a; Bourdieu & Wacquant, 1992). Nesta linha de pensamento, não se trata apenas do número de pessoas que alguém conhece, mas da sua posição no espaço social – a soma do capital simbólico legítimo ao qual um indivíduo consegue ter acesso (Bourdieu, 1986a). O volume de capital social possuído por um indivíduo dependeria do tamanho da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e da quantidade de capital (económico, cultural ou simbólico) possuído por cada um dos elementos com quem se consegue relacionar. Deste modo, a interação com outros indivíduos aumentaria o acesso a capital social (Häuberer, 2011).

Contudo, a investigação tem demonstrado que o capital social acabava por ser uma ferramenta de reprodução das desigualdades de classe, face à distribuição desigual do acesso a recursos. Na perspetiva de Bourdieu (1986b) as classes dominantes asseguravam sempre as suas posições e garantiam que estas eram reproduzidas. Já Reay (2005) assumia que os conceitos de capital e de *habitus* foram muito úteis para investigadores interessados no como e no porque alguns estudantes se sentiam “em casa” no ES e outros como “peixes fora de água” (O’Neill et al., 2018).

O conceito de campo é o último proposto por Bourdieu (1984), visto como a arena ou o contexto no qual o *habitus* e o capital interagem. Na verdade, Bourdieu dividiu o espaço social em vários campos e cada campo assumia o seu próprio sentido prático. Um campo seria definido pelo modo como as diferentes formas de capital (cultural, simbólico, económico e social) circulavam e se articulavam nesse mesmo campo (Bourdieu, 1984, 1986a). Não obstante, tratava-se de um conceito dinâmico e, como tal, teria um papel ativo resultante de um conjunto de regras e expectativas. Para um indivíduo navegar com sucesso num determinado campo, deveria possuir a combinação de *habitus* e capital congruentes e ajustados a esse campo; se, pelo contrário, era incapaz de navegar no âmbito das regras tácitas de funcionamento do campo, irá sentir-se como “peixe fora de água” (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Assim, ao analisar até que ponto um determinado *habitus* respondia às exigências de um campo e ao tipo de capital exigido para ter sucesso, Bourdieu defendia que era possível compreender claramente as dinâmicas sociais que estavam na base das escolhas, preferências, trajetórias e estratégias dos atores sociais (O’Neill et al., 2018). Para Bourdieu (1984), tanto a formação do *habitus*, como a posse de capitais, eram determinados, em grande medida, pela posição inicial de um indivíduo numa certa classe social. Ora, as classes trabalhadoras, por norma dominadas na sociedade, e às quais os graduados não tradicionais pertencem na maioria das vezes, têm menos capital à sua disposição do que as classes dominantes, expropriação esta que parece ser naturalizada através da socialização inicial (Bourdieu & Passeron, 1990, 1994). Esta situação reflete-se no limitado movimento ascendente destes indivíduos através do espaço social e pelo acesso restrito a campos sociais valorizados. É neste contexto que assume particular importância a forma como as estruturas

do espaço social são internalizadas e, muitas vezes, reproduzidas pelo acesso desigual, com impacto nas trajetórias de graduados não-tradicionais.

Seguindo a perspectiva de Bourdieu (1986a), as relações assumem-se como produtos complexos que estabelecem ou reproduzem relações sociais existentes, mas a importância do capital social vai muito além destes aspectos mais instrumentais e pode explicar muitas das desigualdades entre estudantes tradicionais e não tradicionais. Neste sentido, os conceitos de *habitus* e de capital podem ser interessantes para explicar estas desigualdades, o *habitus* representando uma espécie de cultura incorporada que molda o modo como os indivíduos se comportam, falam, pensam, comunicam, etc. (Finnegan et al., 2014); o capital assumindo as suas diversas formas – cultural, social e económico. Porque muito frequentemente os estudantes não-tradicionais não integram as classes dominantes (Bourdieu, 1986b), o processo de se movimentar no espaço social pode ser problemático: usualmente, estes estudantes não possuem o volume adequado de capital e revelam dificuldades em construir capital social face à necessidade de dividirem o seu tempo entre tarefas académicas, exigências profissionais e responsabilidades familiares; ocasionalmente, também sentem que não pertencem ao ES, possuem baixos níveis de confiança no que às competências académicas diz respeito e, para muitos, não é óbvio que a aprendizagem formal produza benefícios (Field & Lynch, 2015).

Trajcetórias de graduados não-tradicionais: desafios e oportunidades

O estudo das transições entre contextos ao longo do percurso de vida de um indivíduo tem assumido diferentes formas. Se, no século passado, Nicholson (1990) concebia três fases distintas quando considerava a transição do ES para o mercado de trabalho (durante a educação/ formação, após a educação/ formação e antes de entrar no mercado de trabalho, após a entrada no mercado de trabalho), mais recentemente, Johansson, Kopciwicz e Dahlgren (2008) defendiam que esta transição, ao exigir mudanças de contexto, se assumia como um processo longo no tempo que não podia ser equacionado como um percurso com contornos tão claros.

Globalização, diversificação e flexibilização das formas tradicionais de emprego são alguns dos fatores que têm contribuído para uma crescente indefinição e complexidade no mundo do trabalho e das organizações (Valadas, 2017) e é nestes tempos de incerteza que a transição entre ES e mercado de trabalho se assume como um processo difícil e ampliado no tempo (Gaio Alves & Korhonen, 2016).

Enquanto período decisivo na vida de qualquer graduado, com consequências individuais e sociais, é nesta altura que os graduados se deparam com uma multiplicidade de novos desafios que vão desde a compreensão das tendências do mercado de trabalho (Vieira, 2018), até à capacidade de adaptação face à ênfase crescente nas competências transversais (Stiwne & Jungert, 2010).

Nos últimos anos, alguns autores têm alertado para dificuldades de enquadramento no ES e a escassa preparação para a vida estudantil de estudantes não-tradicionais, questionando a existência de transições lineares (Reay, Crozier & Clayton, 2010). Mais recentemente, um

número bastante significativo de estudos tem evidenciado que os indivíduos não se encontram igualmente posicionados quando se trata de criar as suas próprias oportunidades (Bathmaker, 2021) e é neste contexto que a classe social, o gênero e a etnia parecem permear a experiência de se movimentar entre o ES e o mercado de trabalho (Bathmaker et al., 2016; Burke, 2016).

Alguns autores destacavam a necessidade de estes públicos necessitarem de mais tempo para encontrar emprego (Purcell & Elias, 2007); outros concluíram que eram visíveis mais dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, na obtenção de emprego, enfrentando por vezes discriminação e restrições a empregos de maior qualidade (Purcell & Elias, 2007); outros, ainda, identificaram menores retornos no que diz respeito, quer a oportunidades de carreira, quer a remuneração (Brennan & Shah, 2003).

Também no que se refere à idade, são frequentemente valorizadas as trajetórias lineares que penalizam estes graduados (e.g. Almeida et al., 2016). Brennan e Shah (2003), e Purcell e Elias (2007) observaram maiores dificuldades em encontrar emprego e, numa fase inicial pelo menos, estes graduados aceitam mesmo trabalhos “menores” que exigem baixas habilitações. As desigualdades em termos de rendimento tornaram-se, também, mais nítidas no período em que o ES se expandiu (Sayer, 2015).

Além destes fatores, as origens em termos de classe social e familiar parecem determinar o tipo de emprego destes graduados e as experiências de um graduado no que se refere à dimensão da família, da escola, da participação em atividades sociais, entre outras, afetavam a sua capacidade de realizar transições efetivas para o emprego (Clark & Zukas, 2013). Nesta ótica, a empregabilidade dependeria do *habitus*, entendido como um “acquired system of generative schemas objectively adjusted to the particular conditions in which it is constituted” (Bourdieu, 1977, p. 95).

Enquanto história incorporada, as experiências existem em cada indivíduo sob a forma de esquemas de percepção, pensamento e ação. Falamos, portanto, de um conjunto de normas, valores e disposições individuais (Bourdieu, 1977) que proporcionam um sentimento de pertença (ou não) a situações sociais e ajudam o indivíduo a negociar o espaço social (Burke et al., 2020).

Esta negociação é feita em função das experiências anteriores, sendo atribuído um peso distinto na formação do *habitus*: o *habitus* adquirido na família está na base da estruturação das experiências na escola e o *habitus* que é transformado neste contexto modela todas as experiências posteriores (Bourdieu, 1977). Ainda que o mundo contemporâneo esteja repleto de fontes de informação e influências cada vez mais variadas (Beck & Beck-Gernsheim, 2002), os maiores arquitetos do *habitus* permanecem a família e a educação (Bourdieu, 1977): a família, pela influência significativa nos anos iniciais de formação do indivíduo, ao proporcionar normas, valores, expectativas, etc.; a educação, com o seu papel significativo ao longo de um período de tempo prolongado, funcionando como mecanismo de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1990). Outros autores (Abrahams, 2017; Burke et al., 2020; Nairz-Wirth et al., 2017) têm-se focado nas formas complexas através das quais a classe social opera simbólica, culturalmente e através das emoções (Reay, 2005), moldando o *habitus*.

No caso dos estudantes tradicionais que acedem ao ES, campo, *habitus* e capital estão facilmente alinhados e “When habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a ‘fish in water’: it does not feel the weight of the water, and it takes the world for granted” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 127). Pelo contrário, quando analisamos as experiências de estudantes não-tradicionais, esta interação entre *habitus* e campo parece requerer um contexto ideal em termos familiares, sociais, educativos, no círculo de amigos e até mesmo no emprego (Nairz-Wirth et al., 2017).

Bourdieu (1998) demonstrou que inúmeros campos que caracterizam o ES (cursos, disciplinas, faculdades), o *habitus* e os recursos em termos de capitais, quer de professores, quer de estudantes, diferem em função dos seus backgrounds sociais, religião, género e preferências culturais. Nesta lógica, os campos do ES representam culturas disciplinares que favorecem diferentes formas de capital social, académico, científico e intelectual (Alheit, 2014). Bourdieu e Nice (1980) afirmavam mesmo que, no ES, a preferência por uma disciplina específica ou curso se relacionava intrinsecamente com o *habitus*, i.e., com a história de vida. Portanto, quer o *habitus* familiar (primário), quer o institucional (secundário), moldado através da socialização no ensino secundário, assumem importância crucial (Bourdieu, 1991; Bourdieu & Passeron, 1977). Para estudantes oriundos de classes trabalhadoras, que progrediram com sucesso para o ES e possuem expectativas de mobilidade social, a sua posição, quer em termos de campo no ES, quer no futuro do mercado de trabalho, é influenciada por um misto de predisposições psicológicas e sociológicas que estão na base das percepções do que é aceitável fazer e ser (Bathmaker, 2021).

Discussão

Ampliar o acesso ao ES pode garantir um movimento constante de trabalhadores altamente qualificados, facilitando a igualdade de oportunidades e a mobilidade social. Contudo, nem sempre é este o caso e o ES tem-se revelado como sendo um dos campos sociais em que as desigualdades mais se produzem e reproduzem (Bilecen & Van Mol, 2017). Na verdade, a estratificação vivida neste nível de ensino reflete-se mais tarde e nas posições dos indivíduos no mercado de trabalho, reproduzindo diferentes estruturas de poder, distribuição desigual de recursos e, como tal, oportunidades de vida distintas.

Neste sentido, as desigualdades sociais que caracterizam os graduados não-tradicionais remetem, não só para a distribuição diferenciada de recursos, mas também para a falta de oportunidades no acesso a certos campos, tal como definidos por Bourdieu. Apesar de, por norma, estarem altamente motivados e conceberem o ES como um espaço meritocrático que conduz a empregos estáveis e seguros (Finnegan et al., 2019), estes graduados são discriminados pelos mais variados motivos.

Neste artigo percebemos que o emprego graduado é complexo e diverso. Para refletirmos sobre os fatores que lhe estão associados, recorreremos ao contributo de Bourdieu, por permitir problematizar a possibilidade de diferentes formas de capitais poderem ser acessíveis a todos, não esquecendo a importância do *habitus* e do posicionamento num

determinado campo. Nesta lógica, a capacidade de um graduado revelar competências de autogestão de carreira mais pró-ativas requereria o conhecimento das “regras do jogo” num determinado campo, garantidas em certas situações, mas provocando sentimentos de “peixe fora de água” em outros graduados (Clark & Zukas, 2013). A literatura tem revelado particularidades e constrangimentos quando a reflexão se foca em grupos de estudantes e graduados provenientes de classes trabalhadoras.

Mas a transição com sucesso não remete apenas para as instituições de ensino superior e assim como as experiências anteriores ao ES são formativas, também as práticas laborais e o mercado de trabalho como um todo desempenham um papel determinante ao influenciar quem progride e que mecanismos estão associados a este progresso (Bridge Group, 2016). Neste sentido, pensar a transição enquanto processo sistémico e demorado, obriga a uma reflexão cuidada relativamente aos fatores estruturais que sustentam novas formas de reprodução cultural, social e educacional que podem estar a fortalecer e a beneficiar alguns indivíduos mais do que a outros (Burke, 2016; Tomlinson & Holmes, 2017).

Muitos dos constrangimentos referidos assumem uma natureza estrutural, mas outros referem-se às expectativas individuais e ao próprio sistema de valores pelo que, para além do contexto inicial de socialização, da dimensão familiar e das experiências escolares, estes estudantes nem sempre possuem as formas certas de cultura dominante ou de capital social (Field & Lynch, 2015). Sentem-se, por isso, excluídos, ou até mesmo intimidados, ou ainda completamente alienados das instituições que frequentam (Finnegan et al., 2014).

A resposta a estas dificuldades pode ser complexa face ao público em questão, ao remeter para questões de equidade e desigualdade. Num mercado de trabalho cada vez mais inconstante, os graduados devem, assim, estar abertos a oportunidades e ser capazes de identificar, entre os contextos que lhes vão surgindo, as oportunidades que se ajustam às suas próprias necessidades e capacidades.

Financiamento

Este artigo é financiado através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia – no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Referências

- Abrahams, J. (2017). Honourable mobility or shameless entitlement? Habitus and graduate employment. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 625–640. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131145>
- Alheit, P. (2014). The unwanted students: Closure tendencies in the German university system. In F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 134-148). Routledge.
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista* (Sorocaba), 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>
- Bathmaker, A.M. (2021). Constructing a graduate career future: Working with Bourdieu to understand transitions from university to employment for students from working-class backgrounds in England. *European Journal of Education*, 56, 78-92. <https://doi.org/10.1111/ejed.12436>
- Bathmaker, A. M., Ingram, I., Abrahams, J., Hoare, T., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility. The degree generation*. Palgrave Macmillan.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Sage.
- Bilecen, B., & van Mol, C. (2017). Introduction: International academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1241-1255. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300225>
- Börjesson, M., & Dalberg, T. (2021). Massification, unification, marketisation, internationalisation: A socio-political history of higher education in Sweden 1945–2020. *European Journal of Higher Education*, 11(3), 346-364. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945473>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986a). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–58). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1986b). What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. *The Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–18.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. The New Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1980). The production of belief: Contribution to an economy of symbolic goods. *Media, Culture & Society*, 2, 261-293. <https://doi.org/10.1177/016344378000200305>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education Society and Culture* (2nd Ed.). Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press.
- Brändle, T., & Häuberer, J. (2015). Social Capital of Non-Traditional Students at a German University. Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources?. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 92-105. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p92>
- Brennan, J., & Shah, T. (2003). *Access to what? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity. Final Report*. Centre for Higher Education Research & Information.
- Bridge Group (2016). *Inspiring Policy: Graduate Outcomes and Social Mobility*. https://static1.squarespace.com/static/5c18e090b40b9d6b43b093d8/t/5d0a09329e8bc7000119e6e0/1560938814910/BridgeGroup_GraduateOutcomes_2016.pdf
- Burke, C. (2016). *Culture, capitals and graduate futures*. Routledge.

- Burke, C., Scurry, T., & Blenkinsopp, J. (2020) Navigating the graduate labour market: The impact of social class on student understandings of graduate careers and the graduate labour market. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1711-1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1702014>
- Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal* (A3ES Readings, n. 3). A3ES.
- Clark, M., & Zukas, M. (2013). A Bourdieusian approach to understanding employability: Becoming a ‘fish in water’. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.782887>
- DGEEC (2018). *Percursos no ES. Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. DGEEC.
- Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- Fernandes, A. F., Valente, A. C., Gonçalves, A., Mourato, J., & Teixeira, P. (2021). *Relatório sobre o acesso ao ES*. Direção-Geral do Ensino Superior.
- 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.
- Fleming, T., Loxley, A., & Finnegan, F. (2017). *Access and Participation in Irish Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” do ensino superior aos estudantes “não-tradicionais” no ES: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19-38). CINEP.
- Gaio Alves, M., & Korhonen, V. (2016). Transitions and trajectories from higher education to work and back – A comparison between Finnish and Portuguese graduates. *European Educational Research Journal*, 15(6), 676-695. <https://doi.org/10.1177/1474904116661200>
- Gazier, B. (1990). L’employabilité: Brève radiographie d’un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 4, 575-584.
- Gazier, B. (1998). Employability – Definitions and trends. In B. Gazier (Ed.), *Employability: Concepts and Policies* (pp. 37–71). European Employment Observatory.
- Guerreiro, J., Queiroz, J., Teixeira, P., Valente, A. C., & Oliveira, P. G. (2020). *Relatório do Grupo de Trabalho sobre o Acesso ao Ensino Superior*. CNA.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving Beyond the Metaphor of Transfer. *British Education Research Journal*, 35(4), 619–638.
- Häuberer, J. (2011). *Social Capital Theory. Towards a Methodological Foundation*. VS.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (DFEE Research Briefing). <http://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summaryemployability-developing-framework-policy-analysis>
- Holton, M. (2018). Traditional or non-traditional students? Incorporating UK students’ living arrangements into decisions about going to university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 556-569. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301408>.
- International Labour Office (2016). *Non-standard employment around the world: Understanding challenges, shaping prospects*.
- Johansson, K., Kopciwicz, L., & Dahlgren, L.O. (2008). Learning for an unknown context: A comparative case study on some Swedish and Polish Political Science students’ experiences of the transition from university to working life. *Compare*, 38(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/03057920701582764>

- Lindsay, C., & Pascual, A.S. (2009). New perspectives on employability and labour market policy: Reflecting on key issues. *Environment and Planning C Government and Policy*, 27(6), 951-957. <https://doi.org/10.1068/c2706ed>
- Merrill, B., Finnegan, F., O'Neill, J., & Revers, S. (2020). 'When it comes to what employers are looking for, I don't think I'm it for a lot of them': Class and capitals in, and after, higher education. *Studies in Higher Education*, 45(1), 163-175. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1570492>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Mok, K.H. (2007). Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 433-454.
- Mok, K.H. (2016) Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51-71. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12-29.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C.L. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (pp.83-108). Wiley.
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/01425690903101098>
- O'Neill, J., Merrill, B., Finnegan, F., & Revers, S. (2018). Intersecção das desigualdades no ensino superior: Teorização de classe e género através de uma perspetiva feminista e o olhar de Bourdieu. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 79-98). CINEP.
- Osborne, M. (2003). Increasing or Widening Participation in Higher Education – A European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5-24.
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S. (2018). Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: Desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego. In A. Fragoso & S.T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 209-229). CINEP.
- PORDATA (2017). *Retrato de Portugal. Resumo de indicadores da sociedade portuguesa contemporânea*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- PORDATA (2020). *Europa2020*. <https://www.pordata.pt>.
- Purcell, K., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- Rafferty, A. (2012). Ethnic penalties in graduate level over-education, unemployment and wages: Evidence from Britain. *Work, Employment and Society*, 26(6), 987–1006.
- RANHLE (2009). *Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE*. <https://www.researchgate.net/project/RANLHE-Access-and-retention-Experiences-of-non-traditional-learners-in-higher-education>.
- Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928.
- Reay, D. (2013). Social mobility, a panacea for austere times: Tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 660–677.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Fitting In' or 'Standing Out': Working-Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 32(1): 1–19.
- Sayer, A. (2015). *Why we can't afford the rich*. Policy Press.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920.
- Schuetze, H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309-327. <https://doi.org/10.1023/A1019898/14335>

- Stiwne, E., & Jungert, T. (2010). Engineering student's experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work, 23*, 417-437.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training, 59*(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tomlinson, M., & Holmes, L. (Eds.) (2017). *Graduate Employability in Context*. Palgrave Macmillan.
- Tomlinson, J., Muzio, D., Sommerland, H., Welby, L., & Du, L. (2013). Structure, Agency and Career Strategies of White Women and Black and Minority Ethnic Individuals in the Legal Profession. *Human Relations, 66*(2), 245-69.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education, 38*(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>
- Valadas, C. (2017). Crise e novas tendências do mercado de trabalho. In M.C. Silva, P. Hespanha & J.C. Caldas (Eds.), *Trabalho e Políticas de Emprego. Um retrocesso evitável* (pp. 79-119). Actual.
- Valadas, S.T. (2020). Inequalities in Higher Education: Non-traditional students voices and learning experiences. Access, Learning Careers and Identity. In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti, & A. Nizinska (Eds.), *Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences and identities of student and adult educators* (pp. 157-166). CEAD (UAig) & ESREA.
- Valadas, S.T., Fragoso, A., Paulos, L., & Almeida, L.S. (2019). Transições do ensino superior para o mercado de trabalho: Perspetivas teóricas. In L.S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades*. ADIPSIEDUC.
- Vieira, D.A. (2018). *Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior: Vozes de Estudantes e de Profissionais do Contexto Educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Waller, R., Ingram, N., & Ward, M.R.M. (2018). *Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences and Outcomes*. Routledge.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/resource/embedding-employability-curriculum>.

Inequalities in access and transition to the labor market from non-traditional students

Abstract

In recent decades, higher education institutions have undergone significant changes, because of economic and socio-political transformations, evident in the reconfiguration of the relations between the State and the University, but also in globalization and commodification. One of the most notable effects of these changes was the global expansion of the higher education system and its massification, the result of policy reforms aimed at expanding participation and access to groups never existing in higher education and with very different paths. However, there is little evidence that broadening participation alone leads to equality in the labor market or the society. Expanding access to higher education can guarantee a constant movement of highly qualified workers, facilitating social mobility, but this is not always the case when it comes to non-traditional graduates and in almost all EU countries access to higher education is still distributed based on social inequality. When we analyze the current labor market, there is evidence of established, deep structural inequalities related to social class, gender, race, and ethnicity. It is about these dimensions that we reflect in this article.

Keywords

Higher education, massification, access to the labor market, non-traditional graduates, social capital.

Received: 15.01.2022

Revision received: 03.03.2022

Accepted: 07.03.2022