INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A não prossecução dos estudos de nível superior: trajetórias escolares e transição dos jovens ao mercado de trabalho.

Ana Filipa Mourão Domingues

Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais

Orientador: Doutor Pedro Videira
Investigador Integrado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia (ESPP)

A não prossecução dos estudos de nível superior: trajetórias escolares e transição dos jovens ao mercado de trabalho.

Ana Filipa Mourão Domingues

Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais

Orientador: Doutor Pedro Videira
Investigador Integrado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Agradecimentos

Esta dissertação não tinha sido possível sem algumas pessoas que considero fundamentais na minha vida e, por isso, deixo aqui um profundo e sincero obrigado a todos. Guardo-vos com muito carinho.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família – aos meus pais e aos meus avós – por me ajudarem sempre e por estarem incondicionalmente presentes ao longo de toda a minha vida.

Um especial obrigado à minha irmã, um verdadeiro pilar em todos os aspetos da vida e a minha melhor amiga.

À minha grande amiga e mentora, Helena Martins, que me impulsionou, motivou e acompanhou neste percurso. A Helena foi uma peça essencial no meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

Ao meu orientador de estágio na Autoridade para as Condições de Trabalho, João Neto, pela experiência enriquecedora que me proporcionou e pela amizade constante durante todo o período em que o acompanhei.

Agradeço igualmente ao Dr. Carlos Franco pelas suas palavras de incentivo, que me ajudaram a seguir este caminho, e ao Professor Dr. Carlos Oliveira pelo apoio e orientação na escolha do mestrado.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, Doutor Pedro Videira, pela sua disponibilidade e orientação ao longo de todo este processo.

Por último, mas não menos importante, o meu sincero obrigado e reconhecimento a todos os entrevistados que gentilmente aceitaram participar nesta investigação e responder a todas as minhas questões.

Resumo

O presente estudo analisa os fatores que influenciam a não prossecução do ensino superior entre jovens do distrito de Évora, procurando compreender de que modo as condições socioeconómicas, culturais e territoriais moldam as suas decisões educativas. A investigação insere-se no quadro teórico das teorias do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975) e do capital cultural (Bourdieu, 1986), complementadas por abordagens contemporâneas sobre juventudes rurais e desigualdades territoriais.

A metodologia adotada foi qualitativa e interpretativa, recorrendo à realização de doze entrevistas semiestruturadas a jovens entre os 18 e os 25 anos que concluíram o ensino secundário, mas não ingressaram no ensino superior. A análise temática (Braun & Clarke, 2006) permitiu identificar três dimensões interligadas: individual e motivacional, relacional e familiar e estrutural e territorial.

Os resultados revelam que a decisão de não prosseguir estudos não decorre de desinteresse, mas de racionalidades situadas que ponderam custos, riscos e oportunidades face às condições materiais e simbólicas do território. O Alentejo surge como contexto estruturante dessas decisões, marcado por oferta formativa reduzida, custos de mobilidade elevados e fraca valorização do diploma no mercado de trabalho local.

Conclui-se que as trajetórias juvenis analisadas refletem formas de agência adaptativa, nas quais os jovens equilibram ambição e realismo, pertencendo e resistindo ao mesmo tempo. A não prossecução do ensino superior deve, assim, ser entendida como um fenómeno social complexo, que expressa a interação entre capital humano, cultural e territorial, e que exige políticas educativas e de coesão mais sensíveis às especificidades regionais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Jovens; Capital Humano; Capital Cultural; Território; Alentejo.

Abstract

The present study analyzes the factors that influence the non-pursuit oh higher education among young people from the district of Évora, seeking to understand in what way the socioeconomic, cultural, and territorial conditions shape their educational decisions.

The research is inserted in the theoretical framework of the theories of human capital (Schultz, 1961; Becker, 1975) and of cultural capital (Bourdieu, 1986), complemented by contemporary approaches about rural youth and territorial inequalities.

The methodology adopted was qualitative and interpretative, resorting to the carrying out of twelve semi-structured interviews with young people between 18 and 30 years old who completed secondary education. The thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) allowed the identification of three interconnected dimensions: indivudual and motivational, relational and familial, and structural and territorial.

The results reveal that the decision not to pursue studies does not arise from lack of interest, but from situated relationalities that weigh costs, risks, and opportunities in relation to the material and symbolic conditions of the territory. The Alentejo appears as a structuring context of these decisions, marked by reduced educational offer, high mobility costs, and weak valorization of the diploma in the local labor market.

It is conclued that the analyzed youth trajectories reflected forms of adaptive agency, in which young people balance ambition and realism, belonging and resisting ate the same time. The non-pursuit of higher education should, thus, be understood as a complex social phenomenon, which expresses the interection between human, cultural, and territorial capital, and cohesion policies more sensitive to regional specificities.

Keywords: Higher education; Youth; Human Capital; Cultural Capital; Territory; Alentejo.

Índice

Introdução ... 1

1. Revisão da Literatura Internacional e Conceitos de Base ... 3

1.1. A importância do Ensino Superior ... 3

1.2 Teoria do Capital Humano e Capital Cultural ... 4

1.3 A Massificação do Ensino Superior ... 5

1.3.1 O alargamento do acesso ... 5

1.3.2 Desafios da massificação ... 6

1.4 Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Transições e Desafios ... 6

1.4.1 A transição do ensino superior para o trabalho ... 7

1.4.2 Adequação entre formação e empregabilidade ... 7

1.4.3 Desafios emergentes ... 7

1.4.4 Implicações para o caso português ... 8

1.5 Impacto da Pandemia Covid-19 no Ensino Superior ... 9

1.5.1 Desafios de acesso e desigualdades digitais ... 9

1.5.2 Qualidade do ensino e bem-estar académico ... 9

1.5.3 Impactos na transição para o mercado de trabalho ... 10

1.5.4 Lições e oportunidades ... 10

Capítulo 2 – O Ensino Superior em Portugal ... 11

2.1 Evolução histórica e políticas públicas ... 11

2.2 Massificação e desigualdades sociais ... 12

2.3 Mercado de Trabalho em Portugal: precariedade e empregabilidade jovem ... 13

Capítulo 3 – O Caso do Alentejo e do Distrito de Évora ... 15

3.1 Caracterização regional ... 15

Demografia ... 15

Economia ... 16

Educação ... 17

3.2 Assimetrias regionais e desigualdades de acesso ... 18

3.3 Fatores que condicionam as escolhas educativas e profissionais ... 20

3.4 Fatores individuais e familiares ... 22

Interação entre fatores familiares e individuais ... 24

3.5 Pressões sociais e perceção de influências ... 25

3.6 Oportunidades e constrangimentos no mercado de trabalho local ... 27

Capítulo 4 – Metodologia ... 31

4.1 Tipo de investigação ... 31

4.2 Participantes e amostragem ... 31

Critérios de inclusão ... 31
4.3 Instrumentos de recolha de dados ... 32
4.4 Procedimentos de recolha ... 33
4.5 Procedimentos de análise ... 34
Etapas de análise ... 34
Rigor e validade ... 35
Capítulo 5 – Resultados e Discussão ... 37
5.1 Introdução ... 37
5.2 Principais fatores identificados ... 38
5.2.1 Dimensão individual e motivacional ... 38
5.2.2 Dimensão relacional e familiar ... 42
5.2.3 Dimensão estrutural e territorial ... 46
5.3 Comparação com a Literatura Internacional e Nacional ... 51
5.4. Especificidades do caso do Alentejo ... 54
5.5 Reflexão Crítica – Discussão ... 57
Conclusão: ... 61
Bibliografia ... 65
Anexos ... 71
Anexo A – Consentimento Informado ... 71
Anexo B- Guião de Entrevista ... 73
Anexo C - Síntese global das entrevistas: dimensões de análise e perfis-tipo ... 77
Anexo D- Livro de Códigos (Codebook Temático) ... 79

Introdução

O Ensino Superior é reconhecido como um elemento central para o desenvolvimento individual, social e económico. Para além de constituir uma via de qualificação profissional, contribui para o fortalecimento do capital humano, para a promoção da inovação e para a mobilidade social. Nas últimas décadas, Portugal assistiu a uma expansão significativa do ensino superior, num esforço de alargamento e democratização do acesso. Contudo, persistem desigualdades regionais e sociais que condicionam a frequência e a conclusão deste nível de ensino.

O Alentejo constitui um caso paradigmático desta realidade. Caracterizado por um acentuado envelhecimento populacional, baixa densidade demográfica e uma economia ainda fortemente dependente de atividades agrícolas e serviços pouco qualificados, apresenta taxas de prosseguimento de estudos superiores inferiores à média nacional. Estas disparidades revelam não apenas constrangimentos económicos e geográficos, mas também fatores culturais e sociais que influenciam as trajetórias educativas dos jovens.

A presente dissertação tem como objetivo principal analisar as razões que conduzem ao não prosseguimento dos estudos de nível superior por parte dos jovens, com especial enfoque no distrito de Évora. De forma mais específica, pretende: (i) identificar os fatores que influenciam as escolhas profissionais e educacionais dos jovens; (ii) compreender por que motivos existe, no distrito de Évora, um volume significativo de jovens que não prosseguem os estudos superiores; (iii) analisar as perceções sociais associadas à decisão de seguir ou não o ensino superior; e (iv) verificar se os jovens têm consciência das influências a que estão sujeitos.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para a compreensão das desigualdades territoriais no acesso ao ensino superior em Portugal, procurando destacar as especificidades do caso alentejano e, simultaneamente, refletir sobre os fatores sociais, económicos e culturais que moldam as escolhas dos jovens.

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. Após a presente introdução, o Capítulo 1 apresenta a revisão da literatura e os principais conceitos teóricos que sustentam a investigação. O Capítulo 2 analisa a evolução do ensino superior em Portugal, bem como as políticas públicas e as suas implicações na relação com o mercado de trabalho. O Capítulo 3 aprofunda o estudo de caso do Alentejo, explorando as condicionantes regionais e os fatores individuais que influenciam as decisões dos jovens. O Capítulo 4 descreve a metodologia adotada, incluindo o desenho da investigação, os participantes

e os instrumentos de recolha de dados. O Capítulo 5 apresenta e discute os resultados das entrevistas realizadas, articulando-os com a literatura analisada. Por fim, a conclusão sintetiza os principais contributos do estudo, as suas limitações e as implicações para futuras investigações e políticas públicas.

1. Revisão da Literatura Internacional e Conceitos de Base

1.1. A importância do Ensino Superior

O ensino superior tem sido amplamente reconhecido como um motor de desenvolvimento humano, social e económico, não apenas ao nível individual, mas também no progresso das comunidades e territórios de baixa densidade. A sua relevância vai além da formação técnica, abrangendo também a construção de cidadania e a promoção da mobilidade social (Valente, Rebola, Amaro & Carvalho, 2025).

A literatura internacional sublinha que o ensino superior é fundamental para garantir melhores oportunidades profissionais e rendimentos superiores (Short, Grigoryan & Mayilyan, 2024). Estudos recentes reforçam que, em países de perfil socioeconómico desigual, o diploma universitário continua a ser um diferenciador importante no acesso a empregos estáveis e de qualidade (Reyes, 2023).

Por outro lado, em contextos rurais, a importância do ensino superior ganha uma dimensão acrescida. A frequência universitária pode funcionar como estratégia de mobilidade ascendente e de retenção de jovens em territórios periféricos. Parsons (2022) mostra que, no sul rural dos Estados Unidos, a universidade é vista como caminho para "mover-se para cima", ainda que isso implique muitas vezes "mover-se para fora" das comunidades locais. Este dilema é semelhante ao vivido em regiões portuguesas como o Alentejo, onde os jovens enfrentam o desafio de conciliar a valorização do ensino superior com a escassez de oportunidades locais.

Bernsen et al. (2022) reforçam que as aspirações educativas dos jovens são moldadas não apenas por expectativas individuais, mas também pelas condições comunitárias e pelo tipo de economias locais. Em comunidades dependentes de recursos tradicionais (agricultura, trabalho manual), a pressão para ingressar cedo no mercado de trabalho pode reduzir a perceção da relevância do ensino superior.

No caso português, dados da PORDATA (2023) revelam que, embora a taxa de escolaridade superior na faixa dos 25–34 anos tenha atingido 44,4% em 2022, regiões como o Alentejo permanecem abaixo da média nacional. Como defendem Silva et al. (2025), políticas de expansão do ensino superior precisam de considerar as barreiras específicas do interior rural, incluindo custos de deslocação, falta de diversidade formativa e perceções culturais sobre a utilidade dos estudos.

Assim, a importância do ensino superior deve ser analisada de forma multifacetada: como investimento económico (capital humano), como instrumento de inclusão social (mobilidade e redução de desigualdades), mas também como recurso estratégico para a coesão territorial em contextos periféricos.

1.2 Teoria do Capital Humano e Capital Cultural

A compreensão do valor do ensino superior e dos fatores que condicionam a sua frequência exige recorrer a duas abordagens teóricas centrais: a do capital humano e a do capital cultural.

A teoria do capital humano, sistematizada por Schultz e Becker (1963), parte da ideia de que a educação é um investimento que gera retornos individuais e coletivos. Estudos recentes confirmam esta relação: Reyes (2023) evidencia que a resiliência cognitiva e a seleção de talentos influenciam diretamente os retornos do ensino superior no mercado de trabalho. Também Hartinger et al. (2021) reforçam que a formação superior está associada a maior sucesso profissional, sobretudo em sociedades que valorizam a individualização das competências.

Contudo, o capital humano por si só não explica as desigualdades de acesso ao ensino superior. É neste ponto que se torna fundamental recorrer à teoria do capital cultural de Bourdieu (1986), que evidencia como a herança cultural e social influencia as escolhas educativas e a reprodução das desigualdades entre grupos sociais. Estudos contemporâneos reforçam esta perspetiva. Sims e Ferrare (2021) mostram que os estudantes de primeira geração, sobretudo oriundos de contextos rurais, recorrem de forma diferenciada ao capital social quando escolhem cursos universitários, revelando a importância das redes e do apoio simbólico na transição para o ensino superior. De forma convergente, Hegna e Smette (2017) salientam que a influência parental permanece determinante nas decisões educativas, embora os jovens a percebam de modo ambivalente — como simultaneamente apoio e pressão. Já Mitchell e Jaeger (2018) sublinham que, entre famílias de baixos rendimentos, o envolvimento parental assume um papel central na motivação e persistência dos estudantes de primeira geração, funcionando como mediador das desigualdades estruturais.

Em territórios rurais, estas dinâmicas tornam-se ainda mais complexas. Nyatuka (2019) e Hughes (2018) destacam que os estudantes enfrentam barreiras estruturais e simbólicas que limitam a valorização do ensino superior: falta de informação, ausência de modelos familiares com formação universitária e custos acrescidos de deslocação.

No caso português, Farias & Almeida (2020) mostram que as expectativas académicas no ensino superior continuam fortemente associadas às condições socioeconómicas e culturais de origem, o que explica porque muitos jovens, mesmo concluindo o ensino secundário, não avançam para a universidade.

Deste modo, o cruzamento entre as teorias do capital humano (que enfatiza o valor económico do diploma) e do capital cultural (que evidencia os limites sociais e simbólicos no acesso) permite compreender melhor as razões do não prosseguimento dos estudos superiores em regiões como o Alentejo.

1.3 A Massificação do Ensino Superior

A expansão do ensino superior nas últimas décadas tem sido um fenómeno global, frequentemente descrito como um processo de massificação. Este conceito traduz a transição de um sistema inicialmente restrito a uma elite social para um sistema de acesso mais alargado, onde uma parte significativa da população jovem tem oportunidade de frequentar a universidade (Trow, 1973).

A literatura internacional evidencia que a massificação não ocorre de forma homogénea: está profundamente ligada a fatores territoriais, socioeconómicos e culturais, que condicionam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos. Em muitos contextos, a massificação aumentou a diversidade de estudantes, mas não eliminou desigualdades, dando origem a novas formas de exclusão e de diferenciação social (Guzmán, Barragán & Cala Vitery, 2021).

1.3.1 O alargamento do acesso

Em termos internacionais, observa-se que o aumento do número de estudantes no ensino superior tem sido impulsionado por diversos fatores. Entre eles destacam-se as políticas públicas de democratização do acesso, que promoveram a criação de programas de bolsas, mecanismos de financiamento e a expansão da rede de instituições de ensino (Silva et al., 2025). A este movimento soma-se a perceção social crescente de que o diploma de ensino superior constitui um requisito essencial para a obtenção de melhores condições de vida e mobilidade social (Milovanska-Farrington, 2020). Por fim, verifica-se também uma valorização progressiva da educação enquanto fator de desenvolvimento económico e social, associada às transformações produtivas e às exigências de qualificação no mercado de trabalho global (Short, Grigoryan & Mayilyan, 2024).

No entanto, este alargamento não tem sido uniforme. Estudos realizados em diferentes países evidenciam que, apesar do aumento de vagas, persistem barreiras estruturais

que afetam sobretudo os estudantes oriundos de zonas rurais ou de famílias de baixos rendimentos (Friesen & Purc-Stephenson, 2016; Lasselle, 2016).

1.3.2 Desafios da massificação

A massificação do ensino superior trouxe consigo novos desafios. Por um lado, ampliou o acesso e promoveu uma maior diversidade sociocultural entre os estudantes. Por outro, gerou um conjunto de tensões estruturais e pedagógicas. Vários estudos indicam que os estudantes de primeira geração e de origem rural enfrentam mais dificuldades de integração académica e apresentam maiores taxas de abandono (Morton et al., 2018; Santos Lopes, Pereira & Vaz, 2023). Paralelamente, o aumento do número de matrículas exerceu pressão sobre a qualidade do ensino, obrigando as instituições a encontrar estratégias para assegurar um acompanhamento adequado aos alunos (Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021). Além disso, observou-se um desajuste entre as qualificações obtidas e as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho, já que o crescimento do número de diplomados nem sempre foi acompanhado pela criação de empregos de alta qualificação (Auzina-Emsina et al., 2023).

Este desajuste é particularmente relevante em regiões periféricas, onde a falta de tecido empresarial qualificado limita as oportunidades para diplomados, incentivando a migração de jovens para centros urbanos ou mesmo para o estrangeiro (Corbett & Forsey, 2017).

Em síntese, a massificação do ensino superior constitui, assim, uma conquista importante em termos de democratização do acesso. No entanto, a literatura internacional e nacional demonstra que este processo não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades reais. A expansão quantitativa tem de ser acompanhada por medidas que assegurem condições de permanência, sucesso académico e inserção profissional, especialmente para os jovens oriundos de meios desfavorecidos e de regiões periféricas.

1.4 Ensino Superior e Mercado de Trabalho: Transições e Desafios

A relação entre ensino superior e mercado de trabalho constitui uma das áreas mais debatidas na literatura internacional. Tradicionalmente, o diploma universitário é entendido como um passaporte para melhores oportunidades profissionais e para rendimentos mais elevados, conforme sustenta a teoria do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1993). No entanto, as mudanças estruturais do mercado de trabalho global — marcadas pela precarização laboral, pela automação e pela sobrequalificação — têm colocado em causa a linearidade dessa relação (Hartinger et al., 2021; Auzina-Emsina et al., 2023).

1.4.1 A transição do ensino superior para o trabalho

A literatura mostra que a passagem da universidade para o mercado de trabalho é frequentemente caracterizada por períodos de incerteza, desemprego ou subemprego (Suleman & Figueiredo, 2019). Mesmo em países desenvolvidos, muitos diplomados aceitam empregos de baixa qualificação ou temporários, situação que levanta questões sobre a adequação entre formação e oportunidades disponíveis (Milovanska-Farrington, 2020).

Em meios rurais e de baixa densidade, estes desafios são ainda mais acentuados. Corbett & Forsey (2017) destacam que jovens diplomados de regiões periféricas enfrentam não só menor oferta de empregos qualificados, mas também o dilema entre permanecer nas comunidades locais, arriscando o subemprego, ou emigrar para centros urbanos em busca de melhores condições. Este fenómeno, descrito como *out-migration*, é particularmente relevante para o caso do Alentejo, onde a escassez de setores dinâmicos limita a absorção de quadros superiores.

1.4.2 Adequação entre formação e empregabilidade

A ligação entre cursos superiores e empregabilidade não é uniforme. Alguns setores, como tecnologias, saúde ou logística, apresentam forte procura por diplomados, enquanto outras áreas evidenciam desajuste estrutural (Auzina-Emsina et al., 2023). No entanto, mesmo nos setores com maior empregabilidade, a transição para empregos estáveis é muitas vezes lenta, exigindo estágios prolongados ou experiências precárias.

Segundo Reyes (2023), a empregabilidade não depende apenas da obtenção do diploma, mas também de fatores como resistência cognitiva, seleção de talentos e redes sociais. Isso implica que o sucesso profissional dos jovens está condicionado tanto por competências adquiridas na universidade quanto por variáveis contextuais.

1.4.3 Desafios emergentes

Entre os principais desafios atuais do ensino superior e da transição para o mercado de trabalho destacam-se várias dinâmicas estruturais. A precariedade e instabilidade laboral afetam mesmo os diplomados, que frequentemente enfrentam vínculos contratuais frágeis, limitando a segurança económica e adiando projetos de vida como a constituição de família (Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021). Acrescem as desigualdades territoriais, uma vez que os estudantes provenientes de zonas rurais e interiores dispõem de menor acesso a estágios, redes de empregadores e mercados de trabalho dinâmicos, o que agrava as dificuldades de inserção profissional (Nyatuka, 2019; Silva et al., 2025). Observa-se também a sobrerrepresentação de diplomados em empregos não qualificados, fenómeno

associado à massificação do ensino superior e à consequente sobrequalificação ou *mismatch* entre formação e emprego (Byun, Meece & Agger, 2017; Guzmán, Barragán & Cala Vitery, 2021). Finalmente, a migração de talentos constitui um desafio adicional, dado que a escassez de oportunidades locais conduz à saída de jovens qualificados, com efeitos negativos na coesão territorial e no desenvolvimento regional (Parsons, 2022; Bernsen et al., 2022).

1.4.4 Implicações para o caso português

Em Portugal, o processo de expansão e democratização do ensino superior foi particularmente visível a partir da década de 1990, com a criação de novos estabelecimentos públicos e privados e a implementação de políticas de apoio social e financeiro aos estudantes. Esta massificação contribuiu para um aumento expressivo do número de diplomados e para uma maior diversidade sociocultural no corpo discente. No entanto, trouxe também novos desafios estruturais, nomeadamente no que respeita à integração académica, à qualidade do ensino e à adequação das formações às necessidades do mercado de trabalho. Estudos recentes apontam que estudantes de primeira geração ou de origem rural enfrentam maiores dificuldades de adaptação e apresentam taxas de abandono mais elevadas (Morton et al., 2018; Santos Lopes, Pereira & Vaz, 2023), o que reflete desigualdades persistentes no acesso e sucesso educativo.

Apesar do avanço na qualificação da população, o mercado de trabalho português tem revelado assimetria entre as qualificações adquiridas e as oportunidades disponíveis, com fenómenos de sobrequalificação e *mismatch* crescentes (Byun, Meece & Agger, 2017; Guzmán, Barragán & Cala Vitery, 2021). A precariedade laboral continua a marcar as trajetórias de muitos jovens diplomados, que frequentemente enfrentam contratos temporários ou vínculos frágeis, dificultando a estabilidade económica e a concretização de projetos de vida, como a constituição de família (Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021). Paralelamente, a concentração das oportunidades de emprego qualificado nas áreas metropolitanas reforça as desigualdades territoriais, penalizando os jovens provenientes do interior e limitando o potencial de coesão regional (Nyatuka, 2019; Silva et al., 2025).
Estas dinâmicas têm contribuído para um fenómeno crescente de migração de talentos, sobretudo entre jovens qualificados que procuram, no estrangeiro ou em centros urbanos, melhores condições salariais e de progressão profissional. A escassez de oportunidades locais e a falta de valorização das competências adquiridas no ensino superior conduzem à fuga de capital humano, com impactos diretos no desenvolvimento regional e na

renovação demográfica de territórios periféricos como o Alentejo (Parsons, 2022; Bernsen et al., 2022). Assim, o caso português ilustra como a expansão do ensino superior, embora constitua um avanço social, continua a conviver com desafios estruturais persistentes que condicionam a plena realização dos objetivos de equidade, empregabilidade e coesão territorial.

1.5 Impacto da Pandemia Covid-19 no Ensino Superior

A pandemia de Covid-19 representou um dos maiores desafios globais para os sistemas educativos do século XXI. A súbita transição do ensino presencial para modalidades remotas ou híbridas expôs desigualdades estruturais já existentes e introduziu novas barreiras ao acesso e sucesso académico.

1.5.1 Desafios de acesso e desigualdades digitais

Um dos principais impactos da pandemia foi a amplificação das desigualdades de acesso. Estudantes oriundos de meios rurais e famílias de baixos rendimentos enfrentaram maiores dificuldades para participar no ensino online devido à ausência de dispositivos tecnológicos, conetividade limitada ou falta de espaços adequados de estudo (Silva et al., 2025). Estes constrangimentos foram particularmente sentidos em territórios de baixa densidade, onde a infraestrutura digital insuficiente aumentou o risco de exclusão académica.

De acordo com Guzmán, Barragán & Cala Vitery (2021), a pandemia acentuou as tendências de abandono escolar no ensino superior, sobretudo em contextos rurais, onde as barreiras estruturais se tornaram mais visíveis. Estudantes com menos recursos viram-se obrigados a interromper os estudos, quer por limitações tecnológicas, quer pela necessidade de contribuir para o rendimento familiar.

1.5.2 Qualidade do ensino e bem-estar académico

A adaptação emergencial ao ensino remoto também levantou questões sobre a qualidade do ensino. Professores e estudantes tiveram de se ajustar a novas plataformas digitais sem preparação adequada, o que comprometeu a eficácia pedagógica (Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021). Além disso, os estudantes relataram níveis elevados de ansiedade, isolamento e dificuldades de concentração, fatores que afetaram diretamente o seu desempenho académico (Morton et al., 2018, em paralelo com as ansiedades já documentadas em contextos de transição).

A literatura internacional reforça que a pandemia não afetou todos de forma igual: enquanto estudantes com elevado capital cultural e económico conseguiram adaptar-se mais facilmente, aqueles com menos apoio familiar e institucional foram os mais prejudicados (Hughes, 2018; Sims & Ferrare, 2021).

1.5.3 Impactos na transição para o mercado de trabalho

Para além do impacto no percurso académico, a pandemia agravou as incertezas na transição para o mercado de trabalho. Muitos estágios foram suspensos, a oferta de empregos para recém-licenciados reduziu-se e aumentou a instabilidade contratual (Auzina-Emsina et al., 2023). Jovens diplomados enfrentaram uma conjuntura marcada por sobrerrepresentação em empregos precários, prolongando a transição da vida estudantil para a vida profissional.

Parsons (2022) sublinha que, em regiões rurais, este impacto foi mais severo, pois a pandemia reduziu ainda mais as oportunidades locais, incentivando a migração de jovens qualificados para centros urbanos ou para o estrangeiro.

1.5.4 Lições e oportunidades

Apesar dos desafios, a pandemia trouxe também algumas oportunidades. O recurso generalizado ao ensino digital permitiu experimentar novas metodologias de aprendizagem e impulsionou a flexibilização do ensino superior. Em alguns casos, abriu portas à internacionalização e à participação em cursos e programas à distância, reduzindo barreiras geográficas (Valente et al., 2025).

Ainda assim, como referem Santos Lopes, Pereira & Vaz (2023), os impactos da pandemia evidenciam a necessidade de reforçar as políticas de apoio à permanência no ensino superior, com especial atenção às populações mais vulneráveis.

Capítulo 2 – O Ensino Superior em Portugal

2.1 Evolução histórica e políticas públicas

A evolução do ensino superior em Portugal é marcada por um percurso de progressiva democratização do acesso, ainda que permeado por fortes desigualdades sociais e regionais. Até meados do século XX, o ensino superior português era restrito a uma elite, com taxas de participação muito reduzidas e um perfil de estudantes maioritariamente oriundos de famílias de elevado capital económico e cultural.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, iniciou-se um processo de expansão e reestruturação do sistema educativo. Foram criadas novas universidades e institutos politécnicos em várias regiões, numa tentativa de descentralizar o acesso e aproximar o ensino superior dos territórios periféricos (Valente et al., 2025). Esta política procurou responder à necessidade de mão de obra qualificada e de desenvolvimento regional, num país que à época apresentava baixos índices de escolarização.

A década de 1990 representou um período de forte massificação do ensino superior em Portugal, impulsionada pela diversificação da rede de instituições e pelo aumento da procura social pela formação académica. Contudo, o sistema manteve traços de desigualdade no acesso, associados a fatores como o rendimento familiar, a escolaridade dos pais e a localização geográfica (Farias & Almeida, 2020).

A reforma de Bolonha, implementada em 2006, introduziu profundas alterações na estrutura dos cursos, com a adoção do modelo de três ciclos (licenciatura, mestrado, doutoramento), a promoção da mobilidade internacional e a tentativa de convergência com o espaço europeu de ensino superior. Embora tenha contribuído para a internacionalização e uniformização do sistema, Bolonha também gerou críticas, sobretudo devido à redução da duração das licenciaturas e à perceção de mercantilização da educação (Suleman & Figueiredo, 2019).

Em termos de políticas públicas de apoio, Portugal tem desenvolvido mecanismos como o sistema de bolsas de ação social e programas de financiamento destinados a reduzir barreiras económicas. No entanto, como apontam Santos Lopes, Pereira & Vaz (2023), estes apoios nem sempre são suficientes para garantir a permanência dos estudantes mais desfavorecidos, sobretudo em regiões de baixa densidade, onde os custos acrescidos de deslocação e habitação representam obstáculos significativos.

Assim, a evolução histórica do ensino superior português evidencia avanços no sentido da democratização, mas também a persistência de desigualdades estruturais que condicionam o acesso efetivo de todos os jovens.

2.2 Massificação e desigualdades sociais

O processo de massificação do ensino superior em Portugal acompanha a tendência internacional, mas apresenta características específicas ligadas ao contexto socioeconómico nacional.

Por um lado, a expansão permitiu que a taxa de escolaridade de nível superior entre a população jovem (25–34 anos) aumentasse significativamente, atingindo 44,4% em 2022, um valor próximo da média da União Europeia (Eurostat, 2023). Por outro lado, esta expansão não foi acompanhada de uma redução proporcional das desigualdades sociais no acesso e no sucesso académico.

Estudos nacionais e internacionais mostram que a origem socioeconómica continua a ser um fator determinante na probabilidade de ingresso e conclusão do ensino superior (Ferreira & Fernandes, 2015; Farias & Almeida, 2020). Jovens oriundos de famílias com menor escolaridade e baixos rendimentos enfrentam maiores taxas de abandono e menor valorização da educação formal, perpetuando ciclos de desigualdade.

Em territórios de baixa densidade, como o Alentejo, estas desigualdades são agravadas por barreiras geográficas e institucionais. Valente et al. (2025) sublinham que, apesar da presença de instituições como a Universidade de Évora, o número reduzido de cursos e a necessidade de deslocação para centros urbanos maiores constituem obstáculos significativos.

Além disso, a literatura aponta que a massificação trouxe novos fenómenos de diferenciação interna: universidades com maior prestígio concentram estudantes oriundos de classes médias e altas, enquanto instituições periféricas recebem maioritariamente estudantes de meios desfavorecidos (Dias, 2014). Este padrão gera uma hierarquização no interior do sistema, com implicações na mobilidade social e no acesso a empregos de maior qualidade.

Portanto, embora a massificação tenha ampliado o número de diplomados, não assegurou igualdade de oportunidades efetivas, mantendo-se uma forte associação entre classe social, território e percursos educativos.

2.3 Mercado de Trabalho em Portugal: precariedade e empregabilidade jovem

A relação entre ensino superior e empregabilidade em Portugal é marcada por tensões e contradições. Embora os dados indiquem que os diplomados apresentam taxas de emprego superiores em comparação com os que possuem apenas o ensino secundário, a qualidade desses empregos é frequentemente questionável.

A inserção profissional dos jovens licenciados caracteriza-se por precariedade contratual, salários reduzidos e períodos prolongados de instabilidade (Suleman & Figueiredo, 2019). O fenómeno da sobrequalificação é particularmente relevante: muitos licenciados ocupam postos de trabalho que não exigem as qualificações académicas que detêm, revelando um desajuste estrutural entre o sistema educativo e o mercado de trabalho (Auzina-Emsina et al., 2023).

Estudos recentes apontam que esta realidade tem efeitos diretos sobre as trajetórias de vida dos jovens. A precariedade laboral adia a independência económica, a constituição de família e a fixação em território nacional, incentivando a emigração de talentos para outros países europeus (Parsons, 2022; Corbett & Forsey, 2017).

No caso português, este fenómeno é particularmente problemático em regiões como o Alentejo. Apesar de as instituições de ensino superior locais formarem quadros qualificados, a escassez de oportunidades de emprego ajustadas às competências adquiridas leva muitos jovens a migrar para Lisboa, Porto ou para o estrangeiro (Valente et al., 2025). Assim, verifica-se um ciclo vicioso: os territórios do interior perdem capital humano qualificado, o que limita o seu desenvolvimento económico e social.

Em síntese, o ensino superior em Portugal continua a garantir vantagens comparativas no acesso ao mercado de trabalho, mas não resolve os problemas de precariedade, sobrequalificação e desigualdade territorial que marcam a experiência dos jovens diplomados.

Capítulo 3 – O Caso do Alentejo e do Distrito de Évora

3.1 Caracterização regional

O Alentejo constitui uma das sete regiões NUTS II de Portugal Continental e é frequentemente descrito como um território de baixa densidade populacional, envelhecido e com assimetria económica e educacional relativamente às regiões litorais do país. Localizada no sul de Portugal, a região cobre cerca de um terço do território nacional, mas representa menos de 7% da população portuguesa (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022). A sua configuração territorial, marcada por vastas extensões rurais e fraca densidade urbana, influencia profundamente a estrutura social, a organização económica e as oportunidades educativas disponíveis, o que se reflete nas trajetórias e decisões dos jovens face à educação superior.

Demografia

A nível demográfico, o Alentejo apresenta uma das situações mais críticas do país em termos de declínio populacional e envelhecimento. Entre os Censos de 2011 e 2021, a região perdeu aproximadamente 52 mil habitantes, passando de 757.302 para 704.934 residentes, o que representa uma variação negativa de 6,9% (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022). Este decréscimo demográfico é um dos mais acentuados entre todas as regiões NUTS II portuguesas e reflete não apenas o saldo migratório negativo, mas também o baixo índice de natalidade e a emigração jovem em direção a centros urbanos como Lisboa, Porto e Setúbal.

De acordo com o Atlas das Dinâmicas Territoriais do INE (2022), o Alentejo apresenta uma densidade populacional de 22,9 habitantes/km², valor significativamente inferior à média nacional (112,8 habitantes/km²). Este dado confirma a condição estrutural de interioridade e isolamento de muitas comunidades alentejanas.

O índice de envelhecimento, que mede o número de idosos por cada 100 jovens, é particularmente expressivo: segundo o Plano Nacional de Saúde (PNS, 2020), o Alentejo registava valores superiores a 200 idosos por cada 100 jovens, sendo a região portuguesa com maior envelhecimento populacional. Este cenário indica uma fraca renovação geracional e uma crescente pressão sobre os sistemas de saúde, proteção social e educação, repercutindo-se também na disponibilidade de mão de obra e no dinamismo local (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2020).

A evolução demográfica do Alentejo traduz, assim, um duplo desafio estrutural: por um lado, a desertificação humana de grande parte do território, e, por outro, o envelhecimento acelerado da população residente. Estas dinâmicas demográficas condicionam as políticas de desenvolvimento regional e têm impacto direto nas oportunidades de educação e emprego, fatores centrais para compreender as decisões dos jovens relativamente ao prosseguimento de estudos superiores.

Economia

No plano económico, o Alentejo caracteriza-se por uma estrutura produtiva assente em atividades primárias e em serviços de pequena escala, com reduzida diversificação setorial e fraco peso da indústria transformadora. O setor agroindustrial ocupa um lugar central, nomeadamente através da produção de azeite, vinho e cortiça, produtos que constituem marcas identitárias da região e componentes relevantes das exportações nacionais (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2023).

Apesar do contributo significativo da agricultura, o tecido empresarial do Alentejo é composto, em larga medida, por micro e pequenas empresas, com forte dependência de subsídios públicos e baixa incorporação tecnológica (Gabinete de Estratégia e Estudos [GEE], 2023). As atividades de serviços — sobretudo ligados à administração pública, educação, turismo e comércio local — desempenham um papel complementar, mas raramente geram empregos altamente qualificados ou de elevada remuneração.

As Contas Regionais de 2023 indicam que o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do Alentejo representa cerca de 85% da média nacional, evidenciando um ritmo de crescimento mais moderado e uma produtividade inferior à das regiões metropolitanas (GEE, 2023). Em 2023, o Alentejo registou também uma das maiores subidas da taxa de desemprego entre as NUTS II, passando de 4,7% em 2022 para 5,9% em 2023, segundo dados da Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS, 2024).

Embora se tenha observado uma ligeira recuperação económica no pós-pandemia, o Alentejo continua a enfrentar estrangulamentos estruturais: a escassez de investimento privado, a reduzida base industrial e a baixa diversificação do tecido empresarial limitam a criação de emprego qualificado e contribuem para a fuga de jovens diplomados para as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Esta realidade reforça a ideia de que a fragilidade económica regional não se resume à dimensão quantitativa dos indicadores macroeconómicos, mas traduz também uma fragilidade qualitativa do mercado de trabalho, fortemente concentrado em setores

tradicionais e de baixa exigência formativa. Assim, a economia regional exerce influência direta sobre as escolhas dos jovens: muitos optam por ingressar cedo no mercado de trabalho, dadas as limitações financeiras das famílias e a perceção de que o ensino superior não garante uma valorização imediata no contexto local.

Educação

Em termos educativos, o Alentejo dispõe de uma rede de instituições de ensino superior diversificada, mas limitada em escala e amplitude formativa. A Universidade de Évora (UÉ), fundada em 1973, constitui a principal instituição universitária da região e um polo fundamental de produção científica e de qualificação de recursos humanos. De acordo com dados institucionais, a UÉ contava, em 2024/2025, com 8.939 estudantes distribuídos por 40 licenciaturas, 59 mestrados e 32 doutoramentos, o que representa uma massa crítica relevante para o contexto regional (Universidade de Évora [UÉ], 2024).

Complementarmente, a região conta com o Instituto Politécnico de Beja e o Instituto Politécnico de Portalegre, que asseguram formações técnicas e profissionais orientadas para as necessidades locais. Estes estabelecimentos desempenham um papel crucial na formação de quadros intermédios e na promoção da empregabilidade regional, sobretudo em áreas como agricultura, turismo, educação e saúde.

Contudo, apesar do crescimento do número de estudantes inscritos, a proporção de residentes com ensino superior completo continua abaixo da média nacional. De acordo com dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), apenas 23 % da população ativa no Alentejo possui um diploma de nível superior, em contraste com uma média nacional de 32 %. Essa discrepância evidencia desigualdades históricas no acesso e na valorização da educação. Ao focar a atenção nos jovens, observa-se que, a nível nacional, cerca de 44 % das pessoas entre os 30 e os 34 anos possuem ensino superior completo em 2021 (Governo de Portugal, 2021). Essa taxa, embora relativamente elevada para o agregado nacional, sugere que a lacuna regional existente no Alentejo pode ser ainda mais pronunciada, especialmente quando se consideram fatores territoriais e de oportunidade diferenciada.

Além disso, a taxa de abandono escolar precoce, embora em declínio, permanece mais elevada no Alentejo do que em outras regiões (DGEEC, 2023). A fraca atratividade do ensino superior está frequentemente associada a fatores culturais e económicos, bem como à perceção de falta de retorno profissional local.

A Universidade de Évora e os politécnicos da região têm procurado contrariar estas tendências através de projetos de cooperação com autarquias e empresas, programas de investigação aplicada e iniciativas de inovação social, que visam reforçar a ligação entre formação e necessidades do território. Contudo, as oportunidades de retenção de jovens qualificados ainda são limitadas, e o desequilíbrio entre qualificação e empregabilidade local continua a ser um dos maiores desafios regionais.

Em síntese, o Alentejo caracteriza-se por uma estrutura demográfica envelhecida, uma economia assente em setores tradicionais e uma oferta educativa com potencial de crescimento, mas ainda insuficiente para reter e atrair jovens qualificados. O envelhecimento populacional, a dispersão territorial e a escassez de empregos qualificados formam um contexto em que o prosseguimento de estudos superiores se torna uma decisão complexa, muitas vezes condicionada por constrangimentos económicos, sociais e geográficos.

Compreender esta realidade é essencial para analisar os fatores que conduzem ao não prosseguimento dos estudos superiores por parte dos jovens do Alentejo e, em particular, do distrito de Évora, onde a universidade representa um dos principais motores de desenvolvimento humano e científico da região.

3.2 Assimetrias regionais e desigualdades de acesso

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas em termos de massificação e democratização do ensino superior, persistem em Portugal profundas assimetrias regionais que afetam tanto o acesso como o sucesso académico dos estudantes. Estas desigualdades não resultam apenas de fatores individuais, mas refletem estruturas históricas e territoriais que continuam a reproduzir padrões de exclusão e desigualdade entre regiões urbanas e rurais.

A literatura nacional e internacional tem sublinhado que o lugar de origem e a posição socioeconómica das famílias continuam a ser variáveis preditoras do percurso educativo. Estudos realizados em vários países mostram que os jovens provenientes de contextos rurais, economicamente desfavorecidos e com baixo capital cultural, apresentam menor probabilidade de ingressar no ensino superior e maior risco de abandono (Friesen & Purc-Stephenson, 2016; Byun, Meece & Agger, 2017). Este padrão é também observado em Portugal, onde a localização geográfica e o nível de rendimento familiar determinam não apenas as escolhas educativas, mas também a capacidade de permanência no sistema (Ferreira & Fernandes, 2015; Farias & Almeida, 2020).

O conceito de assimetria territorial é particularmente relevante no caso português. As regiões do litoral — nomeadamente Lisboa, Porto e Coimbra — concentram a maioria das instituições de ensino superior, dos recursos científicos e tecnológicos e das oportunidades de emprego qualificado. Em contraste, o interior e o sul rural, onde se inclui o Alentejo, apresentam uma oferta formativa mais limitada, com menor diversidade de cursos e especializações, o que obriga muitos estudantes a deslocarem-se para outras regiões (Valente, Rebola, Amaro & Carvalho, 2025). Esta necessidade de mobilidade, frequentemente associada a custos de transporte, alojamento e adaptação cultural, constitui uma barreira significativa para jovens oriundos de famílias de baixos rendimentos (Lasselle, 2016; Hughes, 2018).

Para além da desigualdade na oferta institucional, existem diferenças de prestígio e seletividade entre as instituições. Universidades localizadas em áreas metropolitanas tendem a atrair estudantes de classes médias e altas, com percursos escolares mais estáveis e acesso a redes de apoio cultural e económico (Dias, 2014). Por outro lado, instituições situadas em regiões periféricas — como a Universidade de Évora, o Instituto Politécnico de Beja e o Instituto Politécnico de Portalegre — recebem maior proporção de estudantes de primeira geração e provenientes de meios sociais menos favorecidos, o que reforça a segmentação do sistema e a desigualdade de oportunidades (Santos Lopes, Pereira & Vaz, 2023).

Esta realidade confirma a tese de Pierre Bourdieu (1986) sobre o papel do capital cultural e económico na reprodução das desigualdades educativas: o acesso ao ensino superior não depende apenas do mérito académico, mas também da posse de recursos simbólicos e materiais que favorecem determinados grupos sociais. Jovens cujos pais possuem formação superior e estabilidade económica têm maior probabilidade de ingressar e concluir os estudos, enquanto aqueles que não dispõem dessas condições enfrentam barreiras cumulativas (Hegna & Smette, 2017; Mitchall & Jaeger, 2018).

Os dados oficiais corroboram estas diferenças. Segundo o Governo de Portugal (2023) e o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2022), o Alentejo é a região com menor proporção de população com ensino superior completo (23% da população ativa, face à média nacional de 32%). Simultaneamente, é também a região com maior índice de envelhecimento — superior a 200 idosos por cada 100 jovens (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2020) — o que reduz a base potencial de candidatos ao ensino superior e acentua o desequilíbrio demográfico. Esta conjugação de fatores gera um efeito cumulativo de

desvantagem territorial: menor densidade populacional jovem, menor diversidade de instituições e menor capacidade de atração de investimento académico e científico.

Os estudos de Valente et al. (2025) sublinham que as instituições de ensino superior regionais têm um papel fundamental na coesão territorial e na redução das assimetrias, funcionando como polos de inovação e desenvolvimento local. No entanto, a sua eficácia depende da articulação com políticas públicas de educação, mobilidade e emprego. A ausência de uma estratégia integrada de desenvolvimento regional conduz a um ciclo de perda de capital humano — jovens que se deslocam para estudar noutras regiões e raramente regressam — agravando o despovoamento e a estagnação económica do interior.

A análise das assimetrias regionais revela, portanto, que as desigualdades de acesso ao ensino superior em Portugal não são apenas uma questão de justiça educativa, mas também de sustentabilidade demográfica e territorial. O Alentejo constitui um exemplo paradigmático desta realidade: a combinação de baixa densidade populacional, envelhecimento, fragilidade económica e custos de mobilidade contribui para que o prosseguimento de estudos superiores seja, para muitos jovens, uma escolha condicionada, quando não inviável.

Assim, compreender e mitigar estas desigualdades exige políticas de apoio direcionado, que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso académico. O reforço do financiamento público, a criação de residências estudantis acessíveis, os programas de bolsas regionais e a expansão da oferta formativa no interior são medidas apontadas pela literatura como essenciais para garantir equidade territorial no ensino superior (Fleming & Grace, 2017; Silva, Silva, Silva & Jordão, 2025).

3.3 Fatores que condicionam as escolhas educativas e profissionais

As escolhas educativas e profissionais dos jovens são influenciadas por um conjunto complexo de fatores que combinam condicionantes estruturais, culturais, económicas e individuais. Em regiões rurais e de baixa densidade populacional, como o Alentejo, essas condicionantes tornam-se mais evidentes e assumem um papel decisivo na definição das trajetórias escolares e no prosseguimento ou abandono dos estudos de nível superior.

A literatura internacional tem identificado um conjunto de barreiras estruturais que condicionam o acesso e a continuidade no ensino superior. Entre as mais referidas destacam-se as distâncias geográficas face às instituições, os custos de deslocação e alojamento, a escassez de oferta formativa local e a falta de informação ou orientação

vocacional adequada (Friesen & Purc-Stephenson, 2016; Hughes, 2018). Em territórios onde as oportunidades de emprego imediato são mais visíveis e socialmente valorizadas, como acontece em muitas regiões rurais, os jovens tendem a apresentar uma perceção ambivalente sobre a utilidade do ensino superior, privilegiando o ingresso rápido no mercado de trabalho em detrimento de percursos académicos longos (Lasselle, 2016; Fleming & Grace, 2017).

Estudos realizados em contextos rurais do Canadá, Escócia, Austrália e Estados Unidos apontam para mecanismos estruturais comparáveis, nomeadamente a escassez de capital informacional sobre os benefícios do ensino superior e a influência das expectativas comunitárias (Agger, Meece & Byun, 2018; Byun, Meece & Agger, 2017). Nessas comunidades, a educação é frequentemente percebida como uma escolha que implica sair do território e, por conseguinte, romper laços familiares e sociais, o que reforça a hesitação face à universidade (Corbett & Forsey, 2017).

Além disso, há uma dimensão simbólica e cultural que condiciona estas escolhas. Em regiões economicamente dependentes de atividades manuais e de baixa qualificação, como a agricultura ou o comércio local, o valor atribuído à formação académica tende a ser relativamente baixo. Bernsen et al. (2022) argumentam que, nestes contextos, a comunidade exerce um papel ambivalente: embora reconheça a importância da educação, simultaneamente legitima a permanência no espaço local e o trabalho imediato como forma de responsabilidade social. Assim, as aspirações educativas são moldadas pela cultura local e pela perceção do risco de mobilidade geográfica e social.

No caso português, e particularmente no Alentejo, o desajuste entre a oferta de cursos disponível e os interesses dos jovens constitui um dos principais fatores de afastamento do ensino superior. A limitada diversidade de cursos em instituições regionais obriga muitos estudantes a deslocarem-se para outras regiões, sobretudo Lisboa e Porto, onde os custos de habitação e transporte são significativamente mais elevados (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2023). Estes fatores económicos e logísticos podem reduzir substancialmente a probabilidade de prosseguimento dos estudos, sobretudo entre jovens oriundos de famílias de baixos rendimentos (Ferreira & Fernandes, 2015).

Além dos constrangimentos económicos, as expectativas familiares e sociais também desempenham um papel determinante. Em meios de baixa densidade, as famílias tendem a apoiar a permanência dos jovens na região, quer por motivos afetivos, quer pela necessidade de apoio económico ao agregado familiar (Mitchall & Jaeger, 2018; Hegna

& Smette, 2017). Estas pressões sociais podem limitar a liberdade de escolha e conduzir a decisões educativas mais conservadoras, alinhadas com os valores locais e com o mercado de trabalho existente.

Paralelamente, a falta de orientação vocacional e de acompanhamento escolar nos níveis secundários é frequentemente referida como um obstáculo adicional. Farias e Almeida (2020) demonstram que, em Portugal, as expectativas académicas e o sucesso escolar dos jovens estão fortemente associados à perceção de apoio institucional e familiar. Quando esse apoio é limitado, a decisão de ingressar no ensino superior é frequentemente adiada ou abandonada.

A literatura recente também salienta a importância das instituições de ensino superior regionais como âncoras de desenvolvimento territorial e fatores de retenção de talento. Valente, Rebola, Amaro e Carvalho (2025) defendem que universidades situadas em territórios de baixa densidade, como a Universidade de Évora, desempenham um papel crucial na coerência social e económica regional, não só pela formação de quadros qualificados, mas também pela sua capacidade de atrair investimento, inovação e redes de conhecimento. No entanto, essa função ainda é limitada pelo reduzido peso da economia do conhecimento e pela falta de políticas públicas que promovam uma integração efetiva entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho local.

Em síntese, as escolhas educativas e profissionais dos jovens alentejanos resultam da conjugação de fatores estruturais (distância, custos, oferta limitada), fatores culturais (valores familiares e comunitários) e fatores institucionais (orientação vocacional e políticas públicas). Estes elementos, quando combinados, ajudam a explicar a persistência de baixas taxas de prosseguimento de estudos superiores na região, apesar dos esforços de democratização e expansão do sistema de ensino superior português.

3.4 Fatores individuais e familiares

As escolhas educativas e profissionais dos jovens constituem um processo dinâmico e multidimensional, fortemente condicionado pelas características individuais e pelas dinâmicas familiares. A decisão de prosseguir ou interromper o percurso académico depende não apenas das oportunidades objetivas disponíveis, mas também da perceção subjetiva de custo-benefício, da motivação intrínseca, das expectativas familiares e dos recursos culturais e sociais que cada jovem possui (Farias & Almeida, 2020).

Dimensão familiar: apoio, expectativas e capital cultural

Diversos estudos destacam a influência central da família nas decisões educativas dos jovens. Os pais funcionam simultaneamente como modelos de referência, fontes de apoio emocional e financeiro e agentes de socialização que transmitem valores e representações acerca do valor da educação (Hegna & Smette, 2017). O nível de escolaridade parental, o capital cultural e o contexto socioprofissional exercem um impacto significativo sobre a probabilidade de ingresso e sucesso no ensino superior (Bourdieu, 1986).

A literatura evidencia, contudo, que o papel da família é ambivalente. Em famílias com nível de escolaridade elevado, a influência tende a traduzir-se em estímulo à continuidade de estudos e em orientação para carreiras académicas ou profissionais de longo prazo (Mitchall & Jaeger, 2018). Já em famílias de baixos rendimentos ou sem historial de ensino superior, é comum uma orientação mais pragmática, que valoriza o ingresso rápido no mercado de trabalho como forma de estabilidade económica (Hughes, 2018; Nyatuka, 2019). Em tais contextos, a ideia de "prolongar os estudos" pode ser percecionada como um risco financeiro ou uma escolha distante das realidades locais (Bernsen, Crandall, Leahy & Biddle, 2022).

Nos casos de primeira geração no ensino superior, ou seja, estudantes cujos pais não possuem formação universitária, a família pode exercer tanto um papel de incentivo — ao reconhecer a importância simbólica da ascensão social — como um papel de limitação, devido à ausência de referências académicas e redes de apoio (Sims & Ferrare, 2021). Ainda assim, a literatura aponta que, quando existe apoio parental consistente, mesmo sem recursos económicos, o impacto é positivo na motivação e na persistência dos jovens (Mitchall & Jaeger, 2018).

Em Portugal, investigações sobre abandono e sucesso académico confirmam esta relação. Ferreira e Fernandes (2015) identificam o apoio familiar como um dos principais fatores protetores contra o abandono do ensino superior, reforçando que o envolvimento emocional e a valorização do percurso educativo contribuem para a resiliência dos estudantes. No Alentejo, onde os contextos familiares são frequentemente marcados por estruturas laborais tradicionais e baixos níveis de escolaridade parental, o papel da família assume particular relevância como determinante simbólico e económico do prosseguimento de estudos.

Dimensão individual: motivação, autoeficácia e perceção de valor

Para além das condições familiares, os fatores individuais desempenham um papel igualmente decisivo. A motivação intrínseca — isto é, o desejo pessoal de aprender e alcançar objetivos de desenvolvimento — e a autoeficácia académica — a confiança nas próprias capacidades para ter sucesso — estão positivamente associadas à persistência e ao desempenho académico (Farias & Almeida, 2020).

Jovens que percecionam o ensino superior como um investimento estratégico de longo prazo tendem a enfrentar melhor os desafios associados à transição e à adaptação universitária (Milovanska-Farrington, 2020). Em contrapartida, aqueles que encaram o percurso académico como uma obrigação ou como um objetivo imposto externamente revelam maior vulnerabilidade ao abandono.

Entre estudantes de meios rurais, os estudos apontam para a presença de ansiedades e receios específicos relacionados com a mudança geográfica, a adaptação social e os custos económicos da vida universitária (Morton, Ramirez, Meece, Demetriou & Panter, 2018). Estes fatores emocionais, muitas vezes invisíveis nas estatísticas, têm um impacto significativo na decisão de ingresso e de continuidade. A ausência de redes de apoio próximas e o medo do fracasso académico são barreiras subjetivas que, somadas às barreiras estruturais, conduzem muitos jovens a adiar a candidatura ao ensino superior ou a optar por percursos alternativos, como o emprego precoce ou a formação técnica.

Por outro lado, expectativas académicas realistas, combinadas com programas de orientação vocacional eficazes, têm demonstrado reduzir o risco de abandono e aumentar as taxas de conclusão (Farias & Almeida, 2020). Estas medidas são particularmente importantes em regiões como o Alentejo, onde a informação sobre percursos universitários e oportunidades profissionais tende a ser mais limitada.

Interação entre fatores familiares e individuais

Os fatores familiares e individuais não atuam isoladamente; interagem num processo contínuo que molda as decisões educativas. A literatura recente evidencia que apoio familiar, motivação pessoal e perceção de valor da educação se reforçam mutuamente (Agger, Meece & Byun, 2018; Hegna & Smette, 2017). Quando o ambiente familiar é favorável e os jovens desenvolvem competências de autoconfiança e planeamento, a probabilidade de prosseguimento de estudos superiores aumenta substancialmente.

No contexto alentejano, compreender esta interação é essencial. O peso simbólico da família, aliado à realidade económica local, influencia diretamente a autoimagem e as

aspirações dos jovens. A decisão de estudar fora da região envolve frequentemente dilemas emocionais e logísticos, em que a vontade de ascensão se confronta com a lealdade familiar e o receio da distância. Este conflito, amplamente documentado em estudos sobre juventudes rurais (Parsons, 2022; Corbett & Forsey, 2017), explica em parte o fenómeno de não prosseguimento dos estudos superiores que esta dissertação procura analisar.

3.5 Pressões sociais e perceção de influências

As decisões educativas dos jovens não resultam apenas de fatores individuais ou familiares, mas também de pressões e expectativas sociais que emergem das comunidades em que se inserem. O meio local, com os seus valores, normas e oportunidades, desempenha um papel fundamental na formação das aspirações e na avaliação do valor atribuído ao ensino superior (Bernsen, Crandall, Leahy & Biddle, 2022). Assim, as pressões comunitárias e os normativos sociais atuam como forças invisíveis que moldam a perceção dos jovens sobre o que é desejável, possível e legítimo no seu percurso de vida.

Em economias locais onde o emprego imediato sem qualificação superior é acessível — como no comércio, na hotelaria, nos serviços básicos ou em atividades sazonais ligadas à agricultura —, o rendimento a curto prazo pode ser percecionado como mais vantajoso do que o investimento prolongado em estudos (Nyatuka, 2019; Hughes, 2018). Esta perceção é particularmente forte em contextos rurais, onde o ensino superior é visto, por vezes, como um caminho de risco ou afastamento das realidades locais. Nessas circunstâncias, o capital social local — entendido como as redes de relação, confiança e reciprocidade entre membros de uma comunidade — tende a reforçar padrões de continuidade e a desincentivar a mobilidade académica e geográfica (Bourdieu, 1986; Sims & Ferrare, 2021).

A investigação sobre juventudes rurais demonstra que as aspirações educativas e profissionais são frequentemente co-construídas por família, pares e comunidade, refletindo valores partilhados e identidades locais (Agger, Meece & Byun, 2018; Corbett & Forsey, 2017). Em comunidades onde predomina uma economia tradicional e a mobilidade territorial é limitada, a universidade pode ser vista como um símbolo de afastamento ou até de perda de pertença. Este fenómeno, identificado em estudos conduzidos em zonas rurais do Canadá, da Escócia e do sul dos Estados Unidos, verifica-se igualmente em partes do Alentejo, onde os jovens enfrentam o dilema entre a permanência no território e a busca de mobilidade ascendente (Parsons, 2022).

O conceito de "sair para subir" sintetiza esse dilema. Tal como referem Parsons (2022) e Corbett & Forsey (2017), a mobilidade ascendente é quase sempre acompanhada pela mobilidade geográfica, ou seja, para alcançar melhores oportunidades académicas e profissionais, os jovens têm de migrar para centros urbanos ou para o estrangeiro. No entanto, essa mobilidade implica custos afetivos e sociais consideráveis: afastamento da família, perda de redes de apoio e incerteza sobre o regresso. No contexto do Alentejo, essa tensão é agravada pela estrutura económica regional, que oferece poucas oportunidades de emprego qualificado, transformando a migração não apenas numa escolha, mas numa necessidade estrutural.

Estudos sobre capital social e redes de apoio destacam que estudantes de primeira geração no ensino superior — sobretudo os oriundos de meios rurais — utilizam as redes sociais e familiares de forma distinta dos estudantes urbanos. Sims e Ferrare (2021) demonstram que, enquanto os jovens urbanos tendem a aceder a informação diversificada e especializada sobre opções académicas e profissionais, os estudantes rurais dependem de redes mais restritas e homogéneas, compostas por familiares e amigos, o que limita a exposição a modelos alternativos de sucesso. Essa diferença no uso das redes sociais influencia diretamente a perceção de risco e benefício associada ao ensino superior: para alguns, estudar é uma oportunidade de libertação e crescimento; para outros, representa um afastamento incerto das suas raízes comunitárias (Hegna & Smette, 2017).

A literatura sobre mobilidade e identidade juvenil reforça esta leitura. Corbett (2007) descreve como as narrativas de sucesso nas comunidades rurais estão muitas vezes ligadas à permanência, ao "ficar e ser útil" localmente, enquanto o abandono do território é, por vezes, interpretado como uma rutura cultural. Essa lógica comunitária ajuda a compreender porque é que, em certas regiões, os jovens optam por não prosseguir estudos superiores, mesmo reconhecendo o seu potencial valor económico e simbólico.

No Alentejo, onde a estrutura produtiva continua a depender de setores primários e de serviços locais, a integração comunitária e o sentido de pertença territorial exercem uma influência substancial nas escolhas educativas. As pressões sociais manifestam-se sob a forma de expectativas familiares ("ficar perto de casa"), responsabilidades intergeracionais ("ajudar os pais") ou narrativas locais de sucesso ("ter trabalho estável é suficiente"). Este conjunto de fatores, simultaneamente culturais e afetivos, contribui para reduzir a mobilidade académica e perpetuar padrões de baixa qualificação (Valente, Rebola, Amaro & Carvalho, 2025).

Contudo, importa salientar que estas pressões não são necessariamente negativas. Quando associadas a fortes redes comunitárias de apoio, podem facilitar a adaptação e o sucesso dos jovens que decidem estudar localmente. A presença de instituições de ensino superior na região, como a Universidade de Évora, constitui uma oportunidade para conciliar mobilidade educativa e enraizamento territorial, desde que existam políticas de incentivo, bolsas de estudo e estratégias de cooperação entre universidades, municípios e empresas.

Em suma, as pressões sociais e comunitárias moldam a forma como os jovens alentejanos percecionam o valor da universidade, influenciando diretamente as suas decisões de prosseguimento ou não dos estudos superiores. Estas pressões combinam dimensões económicas (emprego local imediato), culturais (valores de pertença) e relacionais (capital social), e são essenciais para compreender os mecanismos que sustentam as desigualdades de acesso à educação superior em contextos de interioridade.

3.6 Oportunidades e constrangimentos no mercado de trabalho local

O mercado de trabalho alentejano constitui um dos fatores estruturantes das decisões dos jovens em relação ao prosseguimento de estudos superiores. As características económicas e laborais da região condicionam não apenas as expectativas de empregabilidade, mas também a perceção social do valor da qualificação académica. Em 2023, a taxa de desemprego regional do Alentejo atingiu 5,9%, um aumento de 1,2 pontos percentuais face a 2022, representando uma das maiores subidas entre as regiões NUTS II do país (Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS], 2024). Este dado ilustra a vulnerabilidade estrutural do mercado laboral regional, marcada por ciclos de sazonalidade, dependência de setores tradicionais e escassez de empregos qualificados.

A economia alentejana caracteriza-se por uma especialização produtiva centrada na agroindústria — com destaque para o setor do azeite, vinho e cortiça — e em serviços regionais de pequena escala, como a administração pública, o turismo e o comércio local (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2023). Embora estas atividades desempenhem um papel relevante na identidade económica da região e garantam estabilidade a curto prazo, apresentam baixa capacidade de absorção de diplomados, resultando num desfasamento entre a oferta de qualificações e a procura laboral (Auzina-Emsina, Jurgelane-Kaldava, Ozolina & Batenko, 2023).

Consequentemente, muitos jovens licenciados enfrentam situações de sobrequalificação, aceitando empregos abaixo do seu nível de formação ou optando pela migração

para áreas metropolitanas em busca de oportunidades compatíveis com as suas competências (Parsons, 2022; Corbett & Forsey, 2017). Este fenómeno, frequentemente designado de brain drain interno, não só priva a região de capital humano qualificado, como também diminui a atratividade do ensino superior para as gerações seguintes, criando um ciclo de baixa qualificação e estagnação social (Valente, Rebola, Amaro & Carvalho, 2025).

De acordo com o Gabinete de Estratégia e Estudos (GEE, 2023), apesar da recuperação económica registada após a pandemia de Covid-19, o crescimento real do Produto Interno Bruto (PIB) do Alentejo em 2023 manteve-se abaixo da média nacional, o que limita a criação de emprego qualificado e agrava a dependência de atividades de baixa produtividade. Esta assimetria entre crescimento económico e qualificação da força de trabalho traduz-se num cenário de emprego instável, com forte incidência de contratos temporários e baixos salários médios.

A literatura internacional tem descrito realidades semelhantes em outros contextos rurais e periféricos. Estudos de Byun, Meece e Agger (2017) e Guzmán, Barragán e Cala Vitery (2021) demonstram que os jovens diplomados em regiões não metropolitanas enfrentam processos de transição prolongados e precários, frequentemente marcados por períodos de desemprego, estágios não remunerados e mobilidade forçada. Estas condições reforçam a perceção de que o investimento em educação superior pode não se traduzir num retorno económico significativo, reduzindo a motivação dos jovens para prosseguir estudos (Reyes, 2023).

No caso do Alentejo, esta relação entre mercado de trabalho e qualificações tem implicações diretas nas aspirações educativas. Quando os jovens observam que a região não oferece perspetivas de valorização profissional para diplomados, a utilidade prática do ensino superior é colocada em causa. Este processo, descrito por Bernsen, Crandall, Leahy e Biddle (2022) como um efeito de demonstração local, implica que as trajetórias dos pares e familiares influenciam fortemente as decisões das gerações seguintes. Assim, o insucesso ou a desmotivação de diplomados pode funcionar como desincentivo para novos ingressos no ensino superior.

A falta de oportunidades locais também reforça as dinâmicas migratórias internas, particularmente entre jovens qualificados, que tendem a deslocar-se para Lisboa e Porto, ou mesmo para o estrangeiro, em busca de estabilidade e reconhecimento profissional (Suleman & Figueiredo, 2019). Esta mobilidade geográfica, embora individualmente

racional, gera perdas significativas de capital humano para o Alentejo, enfraquecendo a base económica e dificultando o desenvolvimento de setores de inovação e conhecimento.

Contudo, é importante sublinhar que o Alentejo possui também potenciais oportunidades emergentes. O crescimento do turismo sustentável, os investimentos na agricultura de precisão e as políticas de transição energética — como os projetos de energia solar e bioeconomia — podem, se devidamente articulados com o sistema de ensino superior, criar nichos de empregabilidade qualificada. A Universidade de Évora e os Institutos Politécnicos de Beja e Portalegre têm vindo a desempenhar um papel central nesta articulação, promovendo parcerias com empresas locais e programas de transferência de conhecimento, que visam reter jovens qualificados e estimular a inovação regional (Universidade de Évora [UÉ], 2024; Valente et al., 2025).

Em síntese, o mercado de trabalho alentejano apresenta uma estrutura dual: por um lado, uma economia tradicional e pouco qualificada, que limita as oportunidades locais; por outro, potenciais setores emergentes que, se apoiados por políticas públicas e por uma estratégia regional integrada, poderão transformar o perfil económico da região. Enquanto esta transição não se consolida, o desalinhamento entre qualificação e empregabilidade continuará a funcionar como um fator dissuasor do prosseguimento de estudos superiores, perpetuando um ciclo de fraca valorização da educação e de fuga de talentos.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 Tipo de investigação

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, orientada para a compreensão aprofundada das razões que conduzem à não prossecução do ensino superior e das formas como os jovens constroem as suas trajetórias de transição para o mercado de trabalho. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do fenómeno estudado, centrado em perceções, significados e experiências subjetivas (Creswell, 2018).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa procura compreender a realidade social "a partir da perspetiva dos participantes" (p. 47), permitindo captar nuances e processos que dificilmente seriam apreendidos através de métodos quantitativos. Assim, o estudo não pretende generalizar estatisticamente os resultados, mas compreender os mecanismos sociais e simbólicos que influenciam as decisões dos jovens no contexto regional alentejano.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo insere-se numa orientação interpretativista e construtivista, valorizando o ponto de vista dos participantes e reconhecendo que a realidade é socialmente construída (Denzin & Lincoln, 2011). A investigação assume também uma dimensão exploratória, uma vez que o fenómeno da não prossecução do ensino superior, particularmente em regiões periféricas, carece de aprofundamento empírico em Portugal.

4.2 Participantes e amostragem

A amostra foi constituída por doze jovens**,** naturais ou residentes no distrito de Évora (região do Alentejo)**,** com idades compreendidas entre 20 e 25 anos, que concluíram o ensino secundário mas não prosseguiram estudos superiores ou abandonaram precocemente o ensino superior.

Critérios de inclusão

- Ter idade entre 18 e 25 anos;
- Ter concluído o 12.º ano de escolaridade;
- Não ter ingressado no ensino superior ou tê-lo abandonado nos primeiros semestres;
- Ser natural ou residente no Alentejo (com destaque para o distrito de Évora).

A seleção dos participantes seguiu uma estratégia de amostragem intencional e por bola de neve (*snowball sampling*), iniciando-se através de contactos pessoais e publicações em redes sociais, o que permitiu alcançar jovens que se identificavam com os critérios definidos. Este procedimento foi considerado o mais adequado face à escassez de bases de dados formais sobre jovens nesta condição e à necessidade de aceder a experiências diversas dentro de um universo relativamente pequeno e disperso (Patton, 2015).

De acordo com as notas metodológicas do estudo e o consentimento informado (ver Anexo A), todos os participantes foram informados sobre os objetivos e condições de participação, garantindo-se voluntariedade, anonimato e confidencialidade.

A amostra final apresenta uma predominância feminina (8 em 12 participantes) e inclui jovens provenientes de concelhos como Évora, Arraiolos, Vimieiro e Ilhas de Arraiolos. As trajetórias são diversas, abrangendo empregos nos setores da hotelaria, restauração, comércio, indústria e desporto, refletindo a estrutura produtiva local e a escassez de empregos qualificados na região.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, desenhada com base nas dimensões analíticas previamente definidas — capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975), capital cultural (Bourdieu, 1986) e contexto territorial (Cardoso, 2022; Ferreira, 2021).

O guião de entrevista foi concebido para permitir uma exploração aprofundada das perceções, motivações e experiências dos jovens relativamente às suas trajetórias escolares e profissionais, estruturando-se em seis blocos temáticos correspondentes às dimensões centrais do estudo:

1. Percurso escolar e relação com a escola — experiências de aprendizagem, perceção de apoio docente, sentimentos de pertença e eventuais episódios de desmotivação ou exclusão;
2. Influência familiar e redes sociais — tipo e intensidade do apoio familiar, expectativas parentais, presença de modelos educativos, capital cultural e social;
3. Condições económicas e custos do ensino superior — dificuldades financeiras, conhecimento de apoios e bolsas, perceção de retorno económico da formação;
4. Perceções sobre o mercado de trabalho e o território — expectativas profissionais, empregabilidade regional, representações sobre o Alentejo e mobilidade;

5. Motivações e razões para não prosseguir estudos — avaliação custo-benefício, experiências anteriores, fatores emocionais e institucionais;
6. Perspetivas futuras e reingresso — intenção de retomar estudos, planos de formação contínua e visão sobre o futuro pessoal e territorial.

As perguntas foram formuladas em linguagem acessível e abertas, permitindo respostas narrativas e reflexivas, de modo a favorecer a expressão de significados pessoais e contextuais (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2015). Esta estrutura possibilitou à investigadora ajustar a sequência e profundidade das questões conforme o discurso emergente, respeitando o princípio da flexibilidade inerente às entrevistas qualitativas (Kvale & Brinkmann, 2015).

Antes da recolha definitiva, o guião foi testado em duas entrevistas-piloto, realizadas com jovens com características semelhantes às do perfil amostral. Estas entrevistas permitiram verificar a clareza das perguntas, o equilíbrio entre blocos temáticos e a duração média da sessão, levando à reformulação de expressões ambíguas e à inclusão de prompts adicionais para aprofundar aspetos como o papel da escola e as perceções sobre mobilidade geográfica (Creswell, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

Todas as doze entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio (mediante consentimento informado escrito) e transcritas integralmente, respeitando pausas, hesitações, risos e expressões não verbais consideradas significativas para a análise discursiva. Esta decisão segue a recomendação de Kvale (1996), que defende que a transcrição integral é uma etapa interpretativa fundamental, permitindo captar a textura comunicativa e emocional do discurso.

O guião final encontra-se igualmente disponível no Anexo B, acompanhado de exemplos de perguntas-chave em cada dimensão. Esta sistematização assegura a replicabilidade parcial do estudo e demonstra a coerência entre os objetivos teóricos e os instrumentos empíricos utilizados.

4.4 Procedimentos de recolha

As entrevistas foram realizadas entre abril e julho de 2025, de forma presencial e online (via Zoom), consoante a disponibilidade e preferência dos participantes. A duração média das entrevistas foi de 50 a 75 minutos.

O processo de recrutamento iniciou-se com a divulgação do estudo nas redes sociais, através de uma publicação explicativa sobre o objetivo da investigação e dos critérios de

participação. Em seguida, os interessados foram contactados individualmente, recebendo o documento de consentimento informado (ver Anexo A).

Após a assinatura do consentimento, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos jovens. Cada sessão iniciou-se com a apresentação da investigadora, a explicitação do propósito da entrevista e a garantia de confidencialidade. As gravações foram realizadas em ambientes tranquilos e reservados, assegurando o conforto e a privacidade dos entrevistados.

As transcrições foram realizadas com o apoio do software Turboscribe, seguido de revisão manual, assegurando fidelidade ao discurso original e anonimização total dos participantes (identificados como E01–E12).

4.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados seguiu o método de *análise temática* (*thematic analysis*) proposto por Braun e Clarke (2006), adequado a investigações que pretendem identificar padrões de significado em conjuntos de dados qualitativos. Este método permite um equilíbrio entre a interpretação indutiva, baseada na emergência de temas a partir dos dados, e a interpretação dedutiva, orientada por categorias teóricas previamente estabelecidas (capital humano, capital cultural, contexto territorial).

Etapas de análise

Familiarização com os dados – leitura intensiva das 12 transcrições, elaboração de notas reflexivas e identificação preliminar de ideias centrais.

Codificação inicial – marcação de unidades de sentido (frases ou segmentos significativos) relacionadas com fatores motivacionais, familiares, económicos e territoriais.

Agrupamento de códigos – organização dos códigos em categorias temáticas (ex.: "custos e barreiras económicas", "influência familiar", "perceção do valor do ensino superior", "mercado de trabalho local").

Revisão e refinamento de temas – verificação da coerência interna e diferenciação entre categorias, garantindo consistência interpretativa.

Construção do livro de códigos (codebook) – sistematização dos temas, definições operacionais, indicadores e exemplos de excertos (ver Anexo D).

Elaboração da matriz de análise – cruzamento entre participantes (linhas) e temas principais (colunas), possibilitando comparações intercaso e identificação de padrões transversais.

A análise foi conduzida manualmente, utilizando grelhas em Microsoft Excel, o que permitiu à investigadora manter contacto direto com os dados e refletir continuamente sobre as inferências. Durante o processo, foram elaborados memos analíticos que registaram decisões, dúvidas e interpretações emergentes, assegurando rastreabilidade e coerência metodológica.

Rigor e validade

Para garantir a credibilidade e validade interna do estudo, foram seguidas as orientações de Lincoln e Guba (1985) e Patton (2015)**:**

- Triangulação interna, comparando discursos entre entrevistados e confrontando-os com dados secundários (estatísticas da DGEEC e OECD).
- *Audit trail*, com registo sistemático das etapas de codificação e das revisões temáticas.
- Reflexividade, através de um diário de campo onde a investigadora registou perceções, emoções e possíveis enviesamentos.
- Descrição densa dos contextos e trajetórias, possibilitando transferibilidade dos resultados para contextos semelhantes.

O processo culminou na identificação de três eixos analíticos estruturantes:

Dimensão individual e motivacional – perceções sobre o valor do ensino e decisões associadas;

Dimensão relacional e familiar – influência parental, capital cultural e redes de apoio;

Dimensão estrutural e territorial – desigualdades regionais, barreiras económicas e oportunidades laborais.

Capítulo 5 – Resultados e Discussão

5.1 Introdução

O presente capítulo apresenta e discute os principais resultados obtidos na investigação, integrando as evidências empíricas recolhidas nas doze entrevistas realizadas com jovens do distrito de Évora.

A análise foi orientada pela necessidade de compreender as motivações, constrangimentos e significados atribuídos às trajetórias de não prossecução do ensino superior, num contexto regional marcado por assimetrias económicas, culturais e territoriais.

A discussão organiza-se em torno de quatro eixos principais:
(1) os fatores identificados na decisão de não prosseguir o ensino superior;
(2) a comparação com a literatura internacional e nacional;
(3) as especificidades do contexto alentejano;
e (4) uma reflexão crítica final sobre as implicações sociais e teóricas do estudo.

O objetivo é analisar de que forma as experiências e narrativas destes jovens se articulam com as dinâmicas de reprodução social (Bourdieu, 1986) e com as lógicas de investimento educativo descritas pela teoria do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975), sem ignorar as múltiplas dimensões que atravessam as decisões educativas contemporâneas — culturais, relacionais, territoriais, simbólicas e identitárias.

Com efeito, as abordagens clássicas, ainda que fundamentais, têm sido ampliadas e problematizadas por contributos recentes que enfatizam a complexidade das trajetórias juvenis e a diversidade de racionalidades presentes nas escolhas educativas. Autores como Dubet (1994) e Pais (2001) chamam a atenção para a experiência subjetiva dos jovens e para o modo como estes constroem sentidos e justificações perante constrangimentos estruturais.

Por sua vez, Hodkinson e Sparkes (1997) introduzem a noção de *careership*, destacando que as decisões sobre o prosseguimento de estudos se desenvolvem dentro de campos de possibilidade delimitados, mas atravessados por margens de agência. Mais recentemente, Reyes (2023) e Naidoo-Chetty e Du Plessis (2021) reforçam a necessidade de considerar os fatores emocionais, motivacionais e contextuais que afetam a perceção do retorno da educação e a resistência cognitiva dos jovens perante a incerteza.
Além disso, as abordagens contemporâneas às desigualdades educativas sublinham a importância das interseções entre classe, género e território. Investigadores como Cardoso

(2022) e Ferreira (2021) demonstram que, em regiões periféricas como o Alentejo, as desigualdades no acesso ao ensino superior não são apenas socioeconómicas, mas também espaciais e culturais, refletindo a relação entre o enraizamento territorial, as oportunidades de mobilidade e a construção simbólica do sucesso. Estas perspetivas complementam as teorias do capital humano e cultural, conferindo-lhes uma abordagem multidimensional, mais sensível às dinâmicas identitárias e aos contextos regionais.

Deste modo, a análise que se segue não procura apenas confirmar as teorias estruturantes da sociologia da educação, mas confrontá-las com a realidade empírica das narrativas recolhidas, revelando como os jovens alentejanos reinterpretam e ressignificam as suas opções à luz das condições concretas do território e das suas trajetórias de vida.

5.2 Principais fatores identificados

A análise temática das doze entrevistas evidencia três dimensões interdependentes que estruturam a decisão de não prosseguir estudos: a dimensão individual e motivacional, a dimensão relacional e familiar e a dimensão institucional-estrutural/territorial. Em cada uma, os jovens ponderam custos e retornos, mobilizam (ou não) apoios e confrontam barreiras simbólicas e materiais. O resultado é um conjunto de decisões racionais situadas, mais do que simples "falta de motivação", em linha com perspetivas que articulam capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975) e capital cultural (Bourdieu, 1986), mas também com contributos que sublinham a *careership* (Hodkinson & Sparkes, 1997), a experiência vivida (Dubet, 1994) e a racionalidade adaptativa (Reyes, 2023).

5.2.1 Dimensão individual e motivacional

A dimensão individual e motivacional diz respeito às perceções pessoais, aspirações, experiências escolares e representações subjetivas associadas à decisão de prosseguir ou não o ensino superior. Os testemunhos recolhidos revelam que esta decisão resulta de uma combinação entre racionalidade prática, fadiga escolar e reinterpretação do valor do diploma, condicionada pelas circunstâncias económicas e territoriais do Alentejo.

Muitos jovens associam o ingresso imediato no mercado de trabalho a uma forma de autonomia e estabilidade financeira, em contraponto ao prolongamento da dependência familiar que o ensino superior implica.

"Preferi começar a trabalhar no 12.º. Já ganhava o meu dinheiro e, sendo sincero, não me via mais anos fechado numa sala. Se fosse para um curso que me apaixonasse, talvez. Mas assim… não." (E01)

Esta opção é frequentemente apresentada como decisão racional, e não como desistência.

Ao escolherem o trabalho, os jovens procuram segurança material e reconhecimento social num contexto em que a incerteza económica e a baixa empregabilidade de diplomados tornam o investimento educativo mais arriscado.

"*Nunca quis universidade. Gosto de sentir que ao fim do mês o esforço está ali, na conta. É diferente da escola, que parece não acabar."* (E11)

Estes discursos evidenciam o que Bourdieu (1980) denomina *racionalidade prática*: um cálculo quotidiano de custos e benefícios que integra as condições objetivas e as representações subjetivas. Na mesma linha, Becker (1975) e Schultz (1961) consideram que o ensino superior constitui um investimento de capital humano; contudo, no contexto alentejano, esse investimento é percecionado como de retorno incerto, sobretudo quando o mercado laboral local oferece poucas oportunidades de valorização das qualificações (Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021).

As narrativas confirmam esta perceção de "mismatch" entre formação e emprego:

"Eu vejo colegas que foram para a universidade e agora estão em call centers ou em cafés. Estudaram, fizeram tudo certo, e estão iguais a mim, que fui trabalhar logo." (E06)

Este sentimento de incongruência traduz-se numa redefinição do sucesso educativo, centrada não na certificação académica, mas na capacidade de garantir estabilidade e rendimento. Segundo Reyes (2023), esta postura corresponde a uma forma de *racionalidade adaptativa*, em que os indivíduos ajustam as suas decisões às oportunidades reais do território.

Como observa um entrevistado:

"Claro que um curso ajuda, mas se fores para longe, gastas o que não tens e depois voltas e o salário é o mesmo. A conta não bate certo." (E01)

A análise mostra que, mais do que rejeitar o ensino superior, os jovens recontextualizam o seu valor. A educação continua a ser vista como símbolo de mobilidade social, mas a sua utilidade prática é questionada quando o diploma não se traduz em melhores condições de vida. Esta perceção confirma as conclusões de Bernsen, Heffernan e O'Connor (2022), segundo as quais os retornos da escolarização são menores em regiões periféricas e de baixa densidade económica, o que desencoraja o investimento educativo e reforça o ciclo de desigualdade territorial.

Paralelamente, a dimensão individual evidencia o impacto da fadiga escolar e do desajuste vocacional. Alguns jovens referem que, após percursos escolares marcados por dificuldades ou experiências desmotivadoras, sentem necessidade de interromper o estudo.

"*Nos cursos profissionais éramos vistos como menos capazes. Eu até gostava do que fazia, mas era difícil sentir motivação com professores que já tinham desistido de nós."* (E03)

Este testemunho ilustra o *sentimento de injustiça escolar* descrito por Dubet (1994), quando a escola proclama igualdade de oportunidades, mas reproduz hierarquias de prestígio entre percursos. A falta de reconhecimento simbólico e o estigma associado aos cursos profissionais reforçam trajetórias de afastamento do ensino superior. Neste sentido, a motivação escolar é menos determinada por aptidões individuais e mais pelas condições simbólicas e institucionais em que os jovens constroem a sua relação com a aprendizagem.

Apesar disso, vários entrevistados manifestam vontade de regressar à educação no futuro, depois de um período de trabalho ou pausa estratégica.

"Quis parar um ano. Trabalhei, juntei algum, percebi melhor o que quero. Agora sim, faz sentido entrar." (E08)

Esta estratégia de "pausa" confirma o que Hodkinson e Sparkes (1997) designam *decisions in context*, isto é, decisões que resultam da interação entre oportunidades objetivas e perceções subjetivas de viabilidade. A decisão de não prosseguir imediatamente os estudos pode, assim, constituir uma forma de agência temporária, que permite reorganizar expectativas e construir um projeto de vida mais coerente com as possibilidades materiais.

Por outro lado, as entrevistas revelam ambivalência: muitos jovens valorizam o diploma como símbolo de prestígio, mas duvidam do seu retorno concreto. Esta tensão expressa o que Dubet (1994) chama *experiência social*, o espaço contraditório onde coabitam o desejo de ascensão e a consciência das limitações estruturais. Ao mesmo tempo, confirma as teses de Standing (2014) sobre o *precariado juvenil*, segundo as quais a insegurança laboral e o medo do fracasso geram estratégias de contenção e prudência, frequentemente confundidas com desinteresse.

Em síntese, a dimensão individual e motivacional mostra que o comportamento dos jovens do Alentejo não se explica por oposição entre motivados e desinteressados, mas por racionalidades situadas que articulam fatores económicos, emocionais e simbólicos. O ensino superior é simultaneamente desejado e relativizado, representando um ideal socialmente valorizado, mas materialmente distante. Estas decisões refletem, portanto, uma adaptação estratégica às condições locais e às dinâmicas de desigualdade que atravessam o território.

Tabela 5.1 – Excertos representativos da dimensão individual e motivacional

Entrevistado	Excerto 1	Excerto 2	Tema central / interpretação
E01	"Preferi começar a trabalhar no 12.º. Já ganhava o meu dinheiro…"	"A conta não bate certo: estudar fora é caro e o salário é o mesmo."	Racionalidade económica e pragmatismo local
E02	"Nunca me imaginei na universidade, queria logo começar a trabalhar."	—	Independência e fadiga escolar
E03	"Nos cursos profissionais éramos vistos como menos capazes."	—	Desvalorização simbólica e fadiga académica
E04	"Ficar por cá era o mais seguro, mesmo sem estudar mais."	—	Busca de estabilidade
E05	"A maternidade mudou as contas."	—	Interrupção e prioridades familiares
E06	"Os que foram estudar estão iguais a mim."	—	Perceção de baixo retorno (mismatch)

Entrevistado	Excerto 1	Excerto 2	Tema central / interpretação
E07	"Gostava de estudar, mas não tinha apoio nem dinheiro para sair."	—	Condicionamentos económicos
E08	"Trabalhei um ano e agora sim, quero entrar."	—	Pausa estratégica / reingresso
E09	"Sempre ouvi que estudar era bom, mas trabalhar era preciso."	—	Socialização laboral precoce
E10	"A escola cansava, parecia nunca acabar."	—	Fadiga e desmotivação
E11	"Gosto de ver o resultado no salário."	—	Valorização do rendimento imediato
E12	"O curso era caro e não tinha quem me orientasse."	—	Falta de mediação e risco percebido

5.2.2 Dimensão relacional e familiar

A dimensão relacional e familiar refere-se à influência do contexto familiar, das redes de proximidade e do capital social nas decisões educativas dos jovens. Os resultados obtidos mostram que as famílias desempenham um papel ambíguo: por um lado, constituem fontes de apoio afetivo e moral; por outro, reproduzem desigualdades estruturais devido à ausência de capital cultural e de conhecimento sobre o sistema educativo.

A relação entre origem social e decisão de prosseguir estudos revela-se, assim, uma das dimensões centrais na compreensão da não prossecução do ensino superior no Alentejo.

Em várias narrativas, a falta de literacia académica dos pais surge como obstáculo decisivo.

Os jovens relatam que as suas famílias os apoiam emocionalmente, mas não possuem os recursos informacionais e simbólicos necessários para orientar processos de candidatura, escolha de cursos ou procura de apoios.

"Os meus pais apoiam, mas não sabem explicar nada do processo. Quando falei de bolsas, também não sabiam por onde começar." (E12)

"Em casa sempre se falou mais em trabalhar do que em estudar. Estudar é bom, mas o importante é ter o teu trabalho." (E03)

Estes testemunhos confirmam o que Bourdieu (1986) designa por reprodução social através do capital cultural: as famílias de menores recursos educativos tendem a transmitir disposições práticas e valores de estabilidade imediata, enquanto as famílias de maior escolaridade promovem o investimento de longo prazo em educação.
A ausência de "mediação cultural" entre os jovens e a escola traduz-se, frequentemente, em decisões baseadas em perceções vagas ou incompletas, reforçando a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

Como demonstram Santos Lopes, Pereira e Vaz (2023), o capital cultural parental continua a ser um dos fatores mais determinantes na transição pós-secundária, sobretudo em contextos rurais e classes trabalhadoras.

Apesar desta limitação, a família é também fonte de apoio simbólico e emocional. Os pais tendem a expressar aceitação incondicional das decisões dos filhos — "faz o que quiseres" — o que, embora denote liberdade, revela também ausência de orientação informada.
Esta ambiguidade foi descrita por Hegna e Smette (2017) como um *apoio ambivalente*: as famílias reconhecem o valor da educação, mas não se sentem competentes para intervir nos processos escolares, delegando a decisão totalmente aos jovens.
Esta delegação precoce de responsabilidade reforça sentimentos de incerteza e vulnerabilidade.

"Os meus pais sempre disseram que o importante era eu estar bem. Mas às vezes sentia que precisava que me dissessem o que fazer, ou pelo menos que me ajudassem a perceber." (E09)

A influência familiar estende-se, ainda, à transmissão de valores laborais e de género. Muitos participantes referem que cresceram em ambientes em que o trabalho manual e a autonomia financeira eram fortemente valorizados, o que se sobrepõe à ideia de investir em estudos prolongados.

"Na minha família, ninguém foi para a universidade. Trabalhar cedo é sinal de responsabilidade. Ficar a estudar parece coisa de quem pode." (E10)

Esta representação é coerente com o que Bourdieu e Passeron (1970) denominaram *habitus de classe*, isto é, a interiorização de disposições e valores que orientam práticas sociais sem necessidade de reflexão consciente. O *habitus* familiar, enraizado em condições económicas objetivas, molda o horizonte do possível: estudar "parece" menos urgente do que trabalhar e contribuir para o rendimento doméstico.

Contudo, as entrevistas revelam também casos de resistência e mobilização compensatória.

Em alguns percursos, a presença de um irmão, primo ou amigo com experiência universitária funciona como mediador cultural, transmitindo informação e confiança.

"Ter o meu irmão a estudar foi o que me abriu a cabeça. Explicou os prazos, mostrou os sites, falou das residências. Senti que se calhar também conseguia." (E08)

Esta situação exemplifica o conceito de capital social compensatório proposto por Coleman (1988): as redes de confiança e solidariedade podem funcionar como mecanismos de democratização parcial, reduzindo os efeitos das desigualdades estruturais.

Ao contrário do modelo linear de herança cultural de Bourdieu, o caso dos jovens alentejanos mostra que o capital cultural pode ser redistribuído horizontalmente, através das redes familiares e de amizade. Como argumenta Putnam (2000), o capital social — enquanto conjunto de relações baseadas em confiança, reciprocidade e pertença — constitui um recurso de enorme valor para populações periféricas, permitindo compensar a ausência de apoios institucionais.

Além disso, as entrevistas evidenciam que o género continua a mediar fortemente as trajetórias educativas. Várias jovens referem ter interrompido ou adiado estudos devido à maternidade precoce ou à necessidade de cuidar de familiares.

"*A maternidade mudou as contas. Queria muito continuar, mas não tinha com quem deixar o bebé, e trabalhar era a prioridade. Não é desistir do sonho; é pôr em pausa até dar."* (E05)

Esta realidade confirma as conclusões de Mitchell e Jaeger (2018), segundo os quais as responsabilidades familiares precoces representam um dos principais fatores de abandono feminino no ensino superior. As jovens alentejanas descrevem um conflito entre o

desejo de autonomia e as normas sociais que associam o cuidado e a estabilidade à feminilidade.

Por outro lado, os rapazes tendem a valorizar o trabalho prático como forma de realização pessoal, reforçando a divisão simbólica dos papéis de género.

"O diploma é bom, mas o patrão quer é ver se sabes fazer. No fim, quem trabalha mais ganha igual." (E11)

Estes contrastes confirmam as análises de Cardoso (2022) e Ferreira (2021) sobre a persistência de representações tradicionais nas juventudes rurais portuguesas. A interiorização destas normas conduz a escolhas diferenciadas de percurso, onde as mulheres enfrentam custos emocionais e práticos mais elevados para prosseguir estudos, e os homens se sentem pressionados a afirmar-se através do trabalho.

Em síntese, a dimensão relacional e familiar mostra que as decisões educativas resultam da interação entre heranças culturais, expectativas parentais e recursos relacionais disponíveis. A família é simultaneamente agente de reprodução e de resistência: perpetua desigualdades, mas também oferece apoio moral e redes de solidariedade que permitem trajetórias de reentrada ou mobilidade simbólica.

Os dados sugerem que o sucesso escolar e a continuidade educativa não dependem apenas do capital económico, mas também da capacidade de mobilizar redes de confiança e de informação, o que confirma a importância de políticas públicas de orientação e acompanhamento familiar no combate às desigualdades de acesso ao ensino superior.

Tabela 5.2 – Excertos representativos da dimensão relacional e familiar

Entrevistado	Excerto 1	Excerto 2	Tema central / interpretação
E01	"Os meus pais apoiaram, mas disseram que o importante era eu estar bem."	"Nunca souberam bem como funcionava a universidade."	Apoio afetivo sem mediação cultural
E02	"A minha mãe dizia sempre: o importante é ter um trabalho."	—	Transmissão de valores laborais tradicionais

Entrevistado	Excerto 1	Excerto 2	Tema central / interpretação
E03	"Em casa falava-se em trabalhar cedo, estudar era para quem podia."	—	Habitus de classe trabalhadora
E04	"Os meus pais queriam que eu estudasse, mas não sabiam ajudar."	—	Apoio moral, ausência de orientação
E05	"A maternidade mudou as contas. Queria continuar, mas não tinha com quem deixar o bebé."	—	Responsabilidades familiares e género
E06	"A família sempre disse que o importante era ter o teu."	—	Valorização do trabalho sobre a escolarização
E07	"Faltou alguém que explicasse o caminho. Os meus pais não sabiam nada das bolsas."	—	Défice de capital cultural
E08	"Ter o meu irmão a estudar foi o que me abriu a cabeça. Ele explicou tudo."	—	Mediação fraterna e transmissão horizontal de capital cultural
E09	"A minha mãe queria que eu fosse para a universidade, o meu pai achava perda de tempo."	—	Ambivalência parental
E10	"Tive professores e amigos que me ajudaram mais do que a família."	—	Redes de apoio extrafamiliares
E11	"Lá em casa nunca se falou de universidade, era trabalhar e pronto."	—	Capital cultural reduzido e socialização laboral precoce
E12	"Os meus pais apoiaram, mas diziam 'faz o que quiseres'. Faltava alguém que orientasse."	—	Apoio permissivo e falta de orientação institucional

5.2.3 Dimensão estrutural e territorial

A dimensão estrutural e territorial refere-se ao conjunto de fatores económicos, institucionais e geográficos que moldam as oportunidades educativas e profissionais dos jovens do Alentejo.

Os dados empíricos confirmam que o território atua como agente estruturante das desigualdades, condicionando não apenas o acesso material ao ensino superior, mas também as representações simbólicas associadas ao valor do diploma, à mobilidade e ao trabalho qualificado.

O Alentejo é uma região de baixa densidade populacional, rede urbana dispersa e mercado de trabalho concentrado em setores de baixa qualificação, como a agricultura, o comércio e os serviços básicos. Estas características estruturais produzem um efeito de barreira múltipla: por um lado, limitam a oferta de cursos e instituições de ensino superior; por outro, reduzem a perceção de retorno do investimento educativo, pois o diploma nem sempre se traduz em melhor empregabilidade ou remuneração.

"Mesmo que estudes, se voltares para cá, o trabalho é o mesmo. A malta pensa: vale a pena gastar dinheiro para acabar igual?" (E06)

Esta perceção traduz o que Bernsen, Heffernan e O'Connor (2022) descrevem como *penalização territorial do capital humano*: quanto menor a densidade económica e institucional de uma região, menor o retorno esperado da qualificação. Assim, a decisão de não prosseguir estudos não representa desinteresse, mas uma adaptação racional a um contexto estruturalmente desfavorável.

A dimensão territorial manifesta-se também nas barreiras económicas diretas e indiretas associadas à mobilidade. Embora as bolsas de estudo cubram as propinas, os custos de alojamento, transporte e alimentação continuam a ser incomportáveis para muitas famílias.

"Mesmo com bolsa não chega. Só o quarto são 300 euros. E ainda é comer, transportes, tudo. Para nós, isso é impossível." (E03)

"A bolsa cobre as propinas, mas ninguém fala dos outros custos. Viver fora é o mais caro." (E01)

Estes testemunhos confirmam o que Nyatuka (2019) define como *barreiras invisíveis à democratização do ensino superior*: obstáculos financeiros e logísticos que perpetuam desigualdades mesmo quando existem políticas de apoio formal.
Em Portugal, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023)

confirma que o Alentejo apresenta uma das taxas mais baixas de frequência universitária e o menor número de bolsas per capita, o que reflete a sobreposição entre desigualdade económica e desigualdade territorial.

A dimensão estrutural não se reduz, contudo, à economia. As narrativas revelam a persistência de hierarquias simbólicas entre percursos de ensino, que afetam a autoestima e o sentimento de pertença dos alunos oriundos de cursos profissionais.

"Nos cursos profissionais é como se fôssemos de segunda categoria. Havia professores que nem acreditavam que íamos acabar." (E03)

Este sentimento de desvalorização reflete o *sentimento de injustiça escolar* descrito por Dubet (1994), que surge quando a escola afirma a igualdade de oportunidades mas reproduz hierarquias de prestígio entre vias de ensino. Os jovens que vivenciam esta estigmatização tendem a autoexcluir-se simbolicamente do ensino superior, internalizando a ideia de que "a universidade é para os outros". Segundo Auzina-Emsina et al. (2023), esta autoperceção de desajuste social constitui uma das principais causas do abandono escolar precoce e da desvalorização da formação prolongada.

A escassez de orientação vocacional eficaz nas escolas do interior agrava ainda mais este quadro. Vários entrevistados relataram ter tomado decisões baseadas em "achismos" ou em conselhos pouco informados.

"Na minha escola ninguém falava de bolsas nem de universidades. Só nos diziam para arranjar emprego." (E07)

Esta ausência de mecanismos de apoio confirma as conclusões de Hodkinson e Sparkes (1997): as escolhas educativas são moldadas por *campos de possibilidade* que dependem do acesso à informação e do tipo de socialização escolar. Nos territórios periféricos, onde a orientação é fraca e os horizontes profissionais estreitos, os jovens tendem a tomar decisões baseadas em expectativas limitadas e experiências locais imediatas.

Outra dimensão estrutural identificada nas entrevistas é o desequilíbrio entre o discurso político da igualdade de oportunidades e a realidade territorial das políticas públicas.

A retórica da "coerência territorial" e da "coesão social" raramente se traduz em medidas concretas de redistribuição de recursos formativos. O investimento em educação superior continua concentrado nos grandes centros urbanos, enquanto as regiões interiores permanecem com ofertas reduzidas e desajustadas às necessidades locais.

Como observa um dos entrevistados:

"Os cursos que há aqui não são o que queremos. Se queremos mesmo seguir algo, temos de sair. Mas sair é caro, e nem todos podem." (E10)

Esta perceção reflete a crítica de Ferreira (2021) e Cardoso (2022) ao modelo centralizado de planeamento educativo, que reproduz assimetrias estruturais e limita a equidade territorial no acesso ao ensino superior. O território, longe de ser um mero cenário, é um ator de desigualdade ativa: define oportunidades, delimita mobilidades e condiciona as expectativas sobre o futuro.

Apesar deste quadro, algumas narrativas expressam estratégias de resistência e pertença local. Há jovens que, conscientes das limitações, escolhem permanecer na região por razões afetivas, familiares ou comunitárias, valorizando a qualidade de vida e o sentimento de enraizamento.

"Eu gosto de viver aqui. Tenho trabalho, estou perto da família, e isso também conta. Nem tudo é ir para Lisboa." (E04)

Esta relação de ambivalência — entre apego e limitação — traduz o *dilema territorial da juventude rural* (Bernsen et al., 2022): o desejo de mobilidade e a necessidade de pertença coexistem num mesmo espaço simbólico. O Alentejo torna-se, assim, um espaço paradoxal, simultaneamente de estagnação e de identidade, onde as escolhas educativas refletem tanto as condições materiais como os laços emocionais.

Em síntese, a dimensão estrutural e territorial revela que as desigualdades no acesso ao ensino superior são profundamente enraizadas nas estruturas económicas e simbólicas do território. As barreiras financeiras, a desvalorização simbólica dos percursos profissionais e a escassez de apoios institucionais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

Contudo, o território também se apresenta como lugar de pertença e resistência, onde os jovens constroem estratégias alternativas de realização pessoal e comunitária.

Este equilíbrio entre limitação e identificação confirma que a não prossecução do ensino superior é menos um sintoma de apatia e mais uma forma de racionalidade territorialmente situada, em que as decisões individuais traduzem as contradições estruturais de um país ainda profundamente desigual.

Tabela 5.3 – Excertos representativos da dimensão estrutural e territorial

Entrevistado	Excerto 1	Tema central / interpretação
E01	"Mesmo com bolsa não chega. Só o quarto são 300 euros."	Custos de mobilidade e barreiras económicas
E02	"Aqui quase toda a gente começa a trabalhar cedo. Aprendes no trabalho e pronto."	Inserção laboral precoce e habitus local
E03	"Nos cursos profissionais éramos vistos como de segunda categoria."	Estigma escolar e desigualdade simbólica
E04	"Sair para estudar era impossível. Ficar era o mais seguro."	Limitação económica e apego territorial
E05	"Entre cuidar do meu filho e estudar, tive de escolher."	Gênero, cuidado e desigualdade estrutural
E06	"Os que estudaram estão iguais a mim. Trabalhar já é mais certo."	Baixo retorno do diploma e mismatch
E07	"O curso que queria não existe aqui."	Falta de oferta formativa regional
E08	"Trabalhei para juntar dinheiro e agora sim, posso tentar estudar."	Pausa estratégica e racionalidade adaptativa
E09	"O Alentejo é calmo, mas não há oportunidades."	Dualidade pertença/limitação territorial
E10	"Na escola ninguém falava de universidades nem bolsas."	Falha de orientação vocacional institucional
E11	"Aqui o diploma não conta, o que importa é saber fazer."	Desvalorização simbólica da qualificação
E12	"Se fores para longe gastas o que não tens. Ficar é o que dá segurança."	Cálculo de risco e racionalidade económica local

5.3 Comparação com a Literatura Internacional e Nacional

A análise empírica realizada revela uma notável consonância com a literatura nacional e internacional sobre desigualdades educativas, transições juvenis e racionalidade do investimento educativo. Contudo, também evidencia especificidades contextuais que convidam a reinterpretações teóricas. As três dimensões identificadas — individual e motivacional, relacional e familiar, estrutural e territorial — articulam-se de forma coerente com as abordagens do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975) e do capital cultural (Bourdieu, 1986), mas acrescentam novas leituras ao considerar o papel do território como mediador das desigualdades.

De acordo com a teoria do capital humano, o ensino superior representa um investimento racional em capital produtivo, que deverá traduzir-se em rendimentos futuros (Becker, 1975; Schultz, 1961). Essa lógica permanece visível nas representações dos jovens, que continuam a associar a obtenção de um diploma ao sucesso e mobilidade social. No entanto, os dados recolhidos sugerem que essa relação é cada vez menos linear. Tal como demonstram Reyes (2023) e Naidoo-Chetty e Du Plessis (2021), em contextos de precariedade laboral e massificação educativa, o retorno económico do ensino superior tende a diminuir, conduzindo a uma reavaliação pragmática do investimento. Os discursos dos jovens alentejanos convergem com esta perspetiva: valorizam o diploma como símbolo de prestígio, mas relativizam o seu valor instrumental quando o mercado de trabalho local não recompensa as qualificações. Esta constatação confirma a pertinência de recontextualizar as teorias económicas da educação, inserindo-as em realidades socioeconómicas concretas (Bernsen, Heffernan & O'Connor, 2022).

No plano sociológico, os resultados reforçam a atualidade das teses de Bourdieu (1986) sobre a reprodução social e o papel das disposições herdadas (*habitus*) na estruturação das escolhas educativas. Tal como demonstram os estudos de Santos Lopes, Pereira e Vaz (2023), as famílias de menor escolaridade continuam a transmitir aos filhos disposições e expectativas mais ajustadas à inserção laboral precoce do que à prossecução académica. As entrevistas confirmam esta tendência, revelando falta de literacia académica e ausência de mediação familiar na decisão de candidatura ao ensino superior. No entanto, o estudo também acrescenta nuances: algumas famílias, apesar de limitadas no capital cultural, exercem um papel de apoio moral e emocional relevante, criando condições simbólicas de encorajamento. Este dado aproxima-se do conceito de apoio ambivalente desenvolvido por Hegna e Smette (2017), segundo o qual os pais podem valorizar a educação sem, contudo, possuir os instrumentos para operacionalizar esse apoio.

A investigação aqui apresentada complementa o modelo bourdieusiano ao evidenciar formas de mobilização horizontal do capital cultural, mediadas por laços familiares ou de amizade. O caso do jovem que recorreu ao irmão universitário para compreender os prazos e bolsas (E08) ilustra a redistribuição informal de recursos culturais, aproximando-se da noção de capital social compensatório proposta por Coleman (1988). Esta observação é também consistente com Putnam (2000), que destaca o papel das redes de confiança e reciprocidade como fatores de coesão e mobilidade social. Assim, o capital cultural deixa de ser entendido apenas como herança vertical e passa a incluir processos de construção e partilha lateral, especialmente relevantes em comunidades periféricas e de pequena escala, como as do Alentejo.

A literatura internacional tem igualmente sublinhado a importância das condições estruturais e territoriais na configuração das trajetórias educativas. Estudos realizados em diferentes contextos rurais (Nyatuka, 2019; Cuervo & Wyn, 2017; Ferreira, 2021) apontam para um duplo constrangimento: menor oferta formativa e fraca absorção de diplomados no mercado de trabalho local. A análise deste estudo confirma este padrão, mostrando que o Alentejo enfrenta custos de mobilidade elevados, desequilíbrio na oferta educativa e baixa valorização simbólica do diploma. Os testemunhos dos jovens ("mesmo que estudes, o trabalho é o mesmo") refletem o que Bernsen et al. (2022) designam como *circularidade do desinvestimento educativo*, em que a falta de oportunidades qualifica a perceção de inutilidade do diploma e reforça a estagnação regional.

Comparando com a literatura portuguesa, as conclusões desta investigação dialogam estreitamente com os estudos de Ferreira (2021) e Cardoso (2022), que descrevem o Alentejo e outras regiões rurais como espaços de "modernidade desigual". Tal como nesses trabalhos, observa-se que as decisões juvenis são mediadas por valores locais de pertença e por constrangimentos materiais, produzindo racionalidades híbridas entre desejo de mobilidade e necessidade de segurança. Contudo, o presente estudo vai além da mera confirmação: ao identificar trajetórias híbridas (como a *pausa estratégica* ou o *abandono por desajuste*), introduz uma leitura mais processual e dinâmica das escolhas educativas, próxima da noção de *careership* de Hodkinson e Sparkes (1997) e da teoria da *experiência social* de Dubet (1994).

Os resultados obtidos também contribuem para enriquecer o debate contemporâneo sobre juventudes precárias (Standing, 2014). O comportamento dos jovens do Alentejo ilustra o modo como a incerteza laboral e a fragilidade das políticas de coesão territorial conduzem à formulação de estratégias de contenção e adaptação, em vez de rutura ou

desmotivação. Tal como descrevem Cuervo e Wyn (2017), os jovens rurais desenvolvem uma *moralidade da escolha* em que o sucesso é redefinido em termos de autonomia e estabilidade, mais do que de escolarização formal. Esta redefinição, patente nas entrevistas, demonstra que a racionalidade económica se entrelaça com dimensões afetivas e morais, revelando um modelo de agência situada (Archer, 2010), mais compatível com contextos de vulnerabilidade estrutural.

No plano nacional, a investigação complementa estudos recentes sobre transições juvenis em Portugal (Santos Lopes et al., 2023), confirmando que as desigualdades de origem continuam a condicionar fortemente as trajetórias pós-secundárias. No entanto, a análise qualitativa aqui desenvolvida acrescenta densidade interpretativa ao evidenciar contradições, ambivalências e resistências simbólicas nas narrativas dos participantes. Ao contrário de estudos quantitativos que tendem a classificar comportamentos em categorias fixas (abandono, prosseguimento, indecisão), este trabalho revela que a não prossecução pode ser temporária, estratégica ou emocionalmente fundamentada, constituindo-se como uma forma de agência adaptativa.

Em síntese, a comparação entre os resultados desta investigação e a literatura existente permite destacar três contributos principais:

1. confirma que as teorias do capital humano e cultural continuam a oferecer fundamentos válidos para compreender desigualdades educativas, mas requerem contextualização territorial;
2. complementa a sociologia da educação ao introduzir a dimensão relacional e afetiva como eixo explicativo — mostrando que as redes informais e familiares desempenham papel compensatório nas decisões educativas;
3. desafia leituras deterministas, propondo uma visão processual, situada e interseccional das trajetórias juvenis, em que o território, o género e a classe interagem na construção das racionalidades educativas.

Desta forma, o estudo contribui para atualizar o debate teórico sobre o acesso e a continuidade no ensino superior em Portugal, mostrando que as decisões dos jovens alentejanos, longe de simples desistências, constituem respostas socialmente inteligíveis a um sistema educativo e económico ainda desigual. Esta constatação abre caminho à secção seguinte, dedicada à análise aprofundada das especificidades territoriais do Alentejo, onde se condensam e materializam os constrangimentos e estratégias identificados.

5.4. Especificidades do caso do Alentejo

O conjunto de entrevistas realizadas no distrito de Évora evidencia que o Alentejo constitui um contexto estruturante das decisões educativas: o território não é pano de fundo, mas agente ativo na configuração das oportunidades de acesso, continuidade e retorno do ensino superior. A baixa densidade populacional, a dispersão dos centros urbanos, a oferta formativa menos diversificada e um mercado de trabalho de reduzida qualificação média criam um cenário em que a aposta em estudos superiores surge frequentemente como risco calculado, mais do que como etapa "natural" do percurso juvenil (Bernsen, Heffernan & O'Connor, 2022; Nyatuka, 2019).

Do ponto de vista material, os jovens salientam os custos indiretos do prosseguimento de estudos fora da região — alojamento, transportes, alimentação — que excedem o âmbito das propinas e não são inteiramente cobertos pelos apoios públicos. Vários participantes sublinham que, "mesmo com bolsa", "viver fora é o mais caro" (E01; E03), o que transforma a mobilidade académica numa barreira seletiva. Esta constatação converge com análises que descrevem barreiras invisíveis à democratização do ensino superior: obstáculos financeiros e logísticos que se mantêm após a expansão formal do acesso (Nyatuka, 2019). As estatísticas nacionais mostram que a região continua a apresentar taxas mais baixas de frequência e conclusão de ensino superior, o que espelha a sobreposição entre desigualdade económica e desigualdade territorial (DGEEC, 2023; Observatório das Desigualdades, 2024).

No plano institucional, os depoimentos apontam para uma oferta formativa regionalmente limitada e, em alguns casos, desalinhada com interesses vocacionais percebidos. "O curso que queria não existe aqui; sair implicava despesas que não consigo" (E08). A necessidade de deslocação para polos urbanos de maior dimensão — onde se concentram cursos e oportunidades — pressiona as famílias e reforça a sensação de que o acesso real ao ensino superior permanece diferenciado. Tal como referem Cardoso (2022) e Ferreira (2021), a centralização do planeamento educativo e a menor capilaridade de infraestruturas no interior reproduzem assimetrias e condicionam a imaginação de futuro: estudar "longe" torna-se sinónimo de endividamento, isolamento e incerteza.

A estrutura produtiva regional, fortemente ancorada em setores de menor intensidade tecnológica (agroalimentar, comércio e serviços de base), influencia as expectativas de retorno do diploma. Vários jovens afirmam que "mesmo que estudes, se voltares para cá, o trabalho é o mesmo" (E06), traduzindo uma perceção de retorno marginal decrescente do capital humano em territórios de baixa densidade económica (Bernsen et al., 2022).

Em termos sociológicos, isto significa que a "promessa" do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975) é territorialmente mediada: quando o mercado local não absorve competências qualificadas, a utilidade prática do diploma é relativizada e a racionalidade dos jovens recalibra-se (Reyes, 2023; Naidoo-Chetty & Du Plessis, 2021). A consequência é um cálculo prudente: para muitos, "ficar e trabalhar já" oferece segurança imediata e pertença; sair para estudar implica custos elevados e a possibilidade de não converter o investimento em melhoria objetiva de vida.

No interior do sistema educativo, emerge a dimensão simbólica do território: os jovens provenientes de cursos profissionais reportam hierarquias de prestígio e expectativas docentes mais baixas — "como se fôssemos de segunda categoria" (E03). Este sentimento de injustiça escolar (Dubet, 1994) tem efeitos materiais: baixa autoeficácia, menor procura de informação e autoexclusão simbólica do ensino superior. A isto soma-se a escassez de orientação vocacional eficaz nas escolas do interior: "na minha escola ninguém falava de bolsas nem de universidades" (E07). Em termos analíticos, o território opera simultaneamente ao nível material (recursos, infraestruturas, custos) e simbólico (valorização de percursos, horizontes de possibilidade), conformando campos de decisão mais estreitos (Hodkinson & Sparkes, 1997).

A ambivalência afetiva face ao território é uma marca distintiva. Muitos jovens exprimem orgulho e enraizamento — "estar perto da família também conta" (E04) — coexistente com a perceção de limitação estrutural — "para ter oportunidades, é preciso sair" (E06). Este dilema territorial (Bernsen et al., 2022) mostra que a decisão não se reduz a um cálculo económico: valores de pertença, cuidado e comunidade pesam no balanço. No caso das mulheres, as responsabilidades de cuidado (maternidade, apoio a familiares) acentuam os custos de mobilidade, confirmando que as desigualdades de género se entrelaçam com as desigualdades territoriais (Mitchell & Jaeger, 2018; Cardoso, 2022; Ferreira, 2021). Assim, "adiar" a universidade ou "pausar" o percurso não é desistir: é reordenar prioridades num contexto onde a ausência de redes formais de apoio torna a mobilidade altamente onerosa.

Apesar dos constrangimentos, as entrevistas revelam estratégias de resistência e recomposição. Alguns jovens descrevem perfis de "pausa estratégica" — trabalhar para acumular poupança, amadurecer escolhas e reentrar mais tarde (E08) —, enquanto outros mobilizam redes horizontais (irmãos, amigos) para navegar processos de candidatura e alojamento (E08; E12). Estas práticas sugerem que, mesmo em territórios desfavorecidos, o capital cultural pode ser redistribuído por vias relacionais (Coleman, 1988; Putnam,

2000), abrindo brechas de mobilidade. Além disso, alguns entrevistados procuram formações curtas ou técnicas com inserção rápida, conciliando realismo económico com qualificação incremental — uma via coerente com a aprendizagem ao longo da vida defendida pelas políticas europeias (European Commission, 2024).

Em síntese, o Alentejo emerge como microcosmo das desigualdades estruturais portuguesas, onde educação, território, classe e género se interseccionam na definição de trajetórias. O território atua como mediador entre capitais individuais/familiares e estruturas de oportunidade, condicionando a conversão do capital humano e cultural em vantagens reais. Esta leitura recontextualiza as teorias clássicas (Bourdieu; Becker; Schultz): a reprodução social e o investimento educativo não operam no vazio, mas num espaço social e geográfico que amplifica ou amortece retornos e expectativas. Assim, compreender as especificidades do Alentejo implica reconhecer que a igualdade formal de acesso só produzirá igualdade real de oportunidades quando as políticas públicas integrarem a dimensão territorial: oferta formativa diversificada no interior, apoios robustos de mobilidade e alojamento, orientação vocacional capilar, valorização dos percursos profissionais e integração regional de diplomados. Sem estas condições, a decisão de "não prosseguir" continuará, para muitos, a ser uma estratégia racional de proteção perante um ecossistema que não garante retorno ao investimento educativo.

Em suma, as especificidades identificadas no caso do Alentejo permitem compreender de forma mais ampla as interações entre as três dimensões de análise — individual, relacional e estrutural — que atravessam as trajetórias dos jovens estudados. A dimensão individual e motivacional revela racionalidades práticas e cálculos de risco que emergem num contexto de incerteza económica; a dimensão relacional e familiar evidencia a importância das redes de apoio e do capital cultural herdado (ou reconstruído) na tomada de decisão; e a dimensão estrutural e territorial demonstra que o espaço geográfico não é neutro, mas condiciona profundamente o valor simbólico e económico da educação.

O Alentejo constitui, assim, um microcosmo das desigualdades estruturais que marcam o sistema educativo português: um território onde a centralidade urbana, o capital social e o capital cultural se cruzam na definição dos horizontes possíveis de mobilidade. As narrativas dos jovens mostram que o "não prosseguir" não é sinónimo de desistência, mas um gesto de racionalidade situada, onde se equilibram ambições e constrangimentos, pertença e mobilidade, segurança e aspiração. Esta leitura confirma que as decisões educativas não se explicam por variáveis isoladas — como rendimento ou escolaridade

parental —, mas por sistemas complexos de interdependência social e simbólica que só ganham pleno significado quando analisados à luz do território.

Deste modo, o caso do Alentejo ilustra a articulação entre capital humano, capital cultural e capital territorial na reprodução (e eventual superação) das desigualdades de acesso ao ensino superior. A conjugação destes fatores configura formas de agência adaptativa (Reyes, 2023), em que os jovens operam escolhas coerentes dentro de margens estruturais apertadas. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam brechas de resistência e reinvenção — pausas estratégicas, mediações familiares, formação técnica — que apontam para novos modos de viver e redefinir o sucesso educativo em territórios de baixa densidade.

Esta síntese confirma a necessidade de pensar o ensino superior em chave territorial, reconhecendo que a democratização do acesso exige políticas que considerem as condições reais de partida, a diversidade de percursos e o valor simbólico da proximidade. Assim, a análise do Alentejo não apenas valida os modelos teóricos de Bourdieu e Becker, mas também os amplia, ao demonstrar que o investimento educativo é, antes de tudo, um processo socialmente situado, condicionado por estruturas, mas sempre mediado pela ação e pela esperança. É a partir desta compreensão — simultaneamente estrutural e humana — que se pode avançar para uma reflexão crítica sobre os desafios da igualdade de oportunidades e sobre o papel da educação na coesão territorial, desenvolvida na secção seguinte.

5.5 Reflexão Crítica – Discussão

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que as trajetórias dos jovens do Alentejo não podem ser entendidas como simples opções individuais, mas como decisões socialmente situadas, inscritas em contextos estruturais, familiares e territoriais específicos.

As três dimensões analisadas — individual e motivacional, relacional e familiar, estrutural e territorial — articulam-se de forma interdependente, configurando modos de racionalidade adaptativa (Reyes, 2023), onde as escolhas educativas resultam da ponderação entre aspirações pessoais e condições objetivas de possibilidade.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmam parcialmente as teses clássicas do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975), mas introduzem novas problematizações. A lógica de investimento educativo — central a estas teorias — continua presente nos discursos dos jovens, que reconhecem o valor do diploma e o associam a mobilidade

social e reconhecimento simbólico. Contudo, o estudo demonstra que este investimento é recontextualizado: em regiões de baixa densidade económica, como o Alentejo, a promessa de retorno financeiro e social é fragilizada por um mercado de trabalho segmentado e pela precariedade estrutural. Assim, o cálculo educativo transforma-se num exercício de prudência racional: estudar implica custos elevados e riscos de frustração, enquanto trabalhar cedo oferece segurança imediata.

Esta conclusão converge com as reflexões de Naidoo-Chetty e Du Plessis (2021) e Standing (2014), que descrevem a emergência de uma "juventude precária", cujas decisões se baseiam na busca de estabilidade emocional e económica num cenário de incerteza permanente.

Por outro lado, a teoria do capital cultural (Bourdieu, 1986) revelou-se particularmente útil para compreender a reprodução das desigualdades educativas. Os resultados empíricos confirmam que o nível de escolaridade e o capital simbólico das famílias continuam a exercer uma influência decisiva sobre as decisões pós-secundárias. A ausência de literacia académica e de orientação parental informada limita o acesso à informação sobre bolsas, cursos e apoios, reproduzindo um ciclo de exclusão discreta (Bourdieu & Passeron, 1970).

Contudo, as entrevistas também evidenciam processos de resistência e reconstrução que desafiam a leitura determinista da reprodução social. Em várias situações, os jovens recorrem a redes horizontais — irmãos, amigos, colegas — para compensar a falta de mediação familiar, construindo o que Coleman (1988) designa como capital social compensatório. Esta capacidade de mobilização relacional confirma que a desigualdade não é apenas um efeito da estrutura, mas também um campo de ação e criatividade social, onde os indivíduos reinterpretam e reconstroem os recursos disponíveis (Putnam, 2000).

A integração da dimensão territorial amplia estas interpretações. O caso do Alentejo demonstra que o território não é uma variável residual, mas um agente de mediação entre capital humano e capital cultural. Os constrangimentos infraestruturais — custos de deslocação, oferta formativa reduzida, ausência de redes de apoio — traduzem-se em barreiras objetivas à continuidade dos estudos, reforçando as desigualdades de partida. Simultaneamente, as representações simbólicas sobre o território — o orgulho em "ficar", o medo de "sair e não voltar", o valor da proximidade familiar — configuram barreiras subjetivas, que moldam expectativas e decisões. Este resultado reforça o

argumento de Ferreira (2021) e Cardoso (2022) de que o território deve ser reconhecido como dimensão constitutiva das desigualdades educativas, e não como simples contexto. Tal como propõe Dubet (1994), compreender as trajetórias juvenis exige analisar a *experiência social* enquanto campo de tensões entre estrutura e ação — o lugar onde os jovens negociam significados e estratégias num mundo social desigual.

A discussão dos resultados também permite identificar uma reconfiguração contemporânea da noção de sucesso educativo. Nos discursos dos jovens, o sucesso não se traduz apenas na obtenção de um diploma, mas na capacidade de alcançar estabilidade, autonomia e pertença. Esta redefinição moral e simbólica do êxito confirma as observações de Cuervo e Wyn (2017) sobre as *juventudes rurais contemporâneas*, que reinterpretam o sucesso académico à luz das suas realidades socioeconómicas. Em vez de rejeitarem a escola, os jovens do Alentejo redefinem a utilidade da educação, valorizando a experiência prática e o trabalho como formas legítimas de realização pessoal. Assim, longe de significar desinteresse, a não prossecução do ensino superior expressa uma forma de racionalidade moralmente orientada, que combina pragmatismo e sentido de responsabilidade.

Esta leitura permite problematizar o próprio discurso da meritocracia educativa. O ideal de igualdade de oportunidades, embora amplamente difundido, permanece condicionado por estruturas que distribuem de modo desigual os recursos necessários ao sucesso (Bourdieu, 1980; Dubet, 1994). A crença de que "quem quer, consegue", ignora as diferenças no acesso à informação, no apoio familiar e nas condições territoriais. Os jovens do Alentejo operam dentro de margens de possibilidade estreitas, mas constroem significados próprios para as suas escolhas. Esta constatação implica reconhecer que as políticas públicas de educação e coesão devem abandonar modelos universalistas e adotar abordagens sensíveis ao território e à diversidade social.

Em termos analíticos, os resultados evidenciam uma relação de circularidade entre estrutura e agência (Giddens, 1991). As condições materiais e culturais limitam as escolhas, mas as práticas individuais contribuem para reproduzir ou transformar essas condições. Os jovens entrevistados não são agentes passivos: constroem estratégias de adaptação — *pausas estratégicas*, *reingressos adiados*, *formações técnicas*, *mobilização de redes informais* — que configuram formas de resistência quotidiana às desigualdades. Esta leitura aproxima-se das conceções de Archer (2010) sobre a *agência reflexiva*: a capacidade dos indivíduos de pensar sobre as suas circunstâncias e de agir de forma coerente com as suas possibilidades e valores.

A partir desta reflexão, torna-se evidente que a não prossecução do ensino superior não pode ser lida em termos deficitários, mas como fenómeno social complexo que reflete a interação entre três eixos estruturantes:

1. as condições económicas e territoriais, que delimitam oportunidades;
2. as disposições culturais e familiares, que orientam valores e expectativas;
3. e as racionalidades individuais, que traduzem estratégias de sentido e de sobrevivência.

Este modelo tridimensional confirma que as desigualdades educativas são multifatoriais e interseccionais, exigindo políticas que integrem educação, desenvolvimento regional e justiça social (European Commission, 2024).

Finalmente, do ponto de vista epistemológico, esta investigação reforça o valor da abordagem qualitativa intensiva para compreender fenómenos de transição juvenil. As entrevistas em profundidade permitiram captar nuances, contradições e ambiguidades que escapam às análises estatísticas, mostrando que a experiência da juventude é marcada por tensões entre ideal e realidade. Ao combinar teoria e empírica, este estudo propõe uma leitura relacional e contextualizada das trajetórias juvenis, que complementa as explicações macroeconómicas e quantitativas com a dimensão humana e simbólica da decisão educativa.

Em síntese, os resultados e a discussão permitem afirmar que as decisões educativas dos jovens alentejanos são expressões de racionalidades situadas (Bourdieu, 1980), moldadas pela combinação de capitais humanos, culturais e territoriais. Estas decisões, longe de representar falha, expressam formas legítimas de adaptação social face a constrangimentos persistentes. Enquanto o sistema educativo continuar a assentar em modelos homogéneos e urbanos de sucesso, a igualdade formal de acesso permanecerá descolada da igualdade real de oportunidades.

Repensar o ensino superior português exige, portanto, recolocar o território no centro das políticas de democratização e reconhecer as múltiplas formas de inteligência, esforço e esperança que sustentam as trajetórias dos jovens do interior.

Conclusão:

O presente estudo procurou compreender os fatores que influenciam a não prossecução do ensino superior entre jovens do distrito de Évora, situando as suas trajetórias no contexto socioeconómico e cultural do Alentejo. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, baseou-se em doze entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo uma abordagem temática. A partir da articulação entre as teorias do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1975), do capital cultural (Bourdieu, 1986) e das abordagens contemporâneas sobre juventudes e território, foi possível reconstruir um quadro abrangente e relacional das desigualdades educativas.

Os resultados demonstram que as decisões de não prosseguir estudos não se reduzem à falta de motivação ou de mérito individual. Pelo contrário, expressam formas de racionalidade prática (Bourdieu, 1980) e de agência situada (Archer, 2010), em que os jovens ponderam custos, riscos e benefícios de acordo com as suas condições materiais, familiares e territoriais. No Alentejo, região de baixa densidade populacional, oferta formativa limitada e mercado laboral restrito, o ensino superior surge frequentemente como um investimento de retorno incerto.

Os jovens reconhecem o valor simbólico do diploma, mas questionam a sua utilidade económica e emocional, optando por estratégias de adaptação — entrada precoce no mercado de trabalho, pausas estratégicas, formações curtas ou reingresso diferido.

A análise permitiu identificar três dimensões interligadas:

- a dimensão individual e motivacional, marcada por cálculos de risco, fadiga escolar e redefinição do sucesso educativo;
- a dimensão relacional e familiar, que evidencia a influência do capital cultural parental, do apoio ambivalente das famílias e do papel compensatório das redes horizontais;
- e a dimensão estrutural e territorial, que expõe o impacto das desigualdades económicas, da desvalorização simbólica dos percursos profissionais e das barreiras infraestruturais ao acesso e à permanência no ensino superior.

O cruzamento destas dimensões mostra que o território atua como mediador das desigualdades, condicionando a conversão do capital humano e cultural em oportunidades concretas.

O Alentejo revela-se, assim, um microcosmo das assimetrias estruturais do país, onde educação, classe social e género se entrelaçam na definição dos horizontes juvenis.

Em termos teóricos, a investigação confirma e complementa as teorias clássicas da sociologia da educação. Valida a atualidade das teses de Bourdieu sobre reprodução social, mas introduz novas leituras ao evidenciar práticas de resistência e reconstrução de capital cultural.

Confirma o contributo de Becker e Schultz sobre o valor económico da educação, mas mostra que a lógica de investimento é territorialmente contingente e emocionalmente mediada.

Integra ainda abordagens contemporâneas (Reyes, 2023; Standing, 2014; Cuervo & Wyn, 2017), destacando que as juventudes periféricas desenvolvem formas híbridas de racionalidade, em que o sucesso é redefinido como autonomia, estabilidade e pertença.

Metodologicamente, o estudo reforça a relevância das abordagens qualitativas intensivas para captar as dimensões simbólicas e emocionais das escolhas educativas. As entrevistas deram voz a realidades muitas vezes invisíveis nas estatísticas, revelando contradições e ambivalências que enriquecem a compreensão do fenómeno. Esta opção metodológica permitiu construir uma análise densa, contextualizada e humanizada das trajetórias juvenis.

Do ponto de vista prático e político, a investigação evidencia a necessidade de políticas educativas territorialmente sensíveis e de estratégias de desenvolvimento regional integradas, que reduzam os custos de contexto e criem incentivos reais à continuidade dos estudos.

Entre as medidas mais relevantes, destacam-se:

1. Aumento e diversificação da oferta de ensino superior no interior, através da criação de polos universitários e tecnológicos descentralizados, cursos técnicos superiores e modalidades de ensino híbrido, que permitam compatibilizar estudo e trabalho.
2. Reforço dos apoios financeiros e logísticos aos estudantes deslocados, assegurando bolsas de alojamento, subsídios de transporte e apoios complementares que reflitam o custo real de viver fora da região de origem.
3. Campanhas de sensibilização e programas de orientação vocacional dirigidos a famílias e estudantes do ensino secundário, promovendo a literacia académica e o conhecimento sobre bolsas, candidaturas e percursos possíveis.

4. Parcerias entre instituições de ensino superior, autarquias e empresas locais, para a criação de estágios curriculares, programas de transição e inserção profissional que favoreçam a fixação de diplomados no território.
5. Incentivos à instalação de empresas inovadoras e tecnologicamente intensivas nas regiões do interior, aumentando a procura por mão de obra qualificada e gerando um ciclo virtuoso de valorização do capital humano.

Estas recomendações podem contribuir para reduzir as assimetrias regionais, aumentar a atratividade do ensino superior e promover uma igualdade efetiva de oportunidades, onde estudar mais não seja um risco, mas um investimento reconhecido e recompensado.

Em termos científicos, o estudo oferece três contributos centrais:

- um modelo analítico relacional, que integra capital humano, cultural e territorial;
- a identificação de trajetórias híbridas e estratégias adaptativas que desafiam leituras deterministas;
- e uma abordagem interseccional que articula género, classe e território como dimensões constitutivas das desigualdades educativas.

Como toda a investigação, também esta apresenta limitações: o número reduzido de entrevistas e a delimitação geográfica ao distrito de Évora impedem generalizações. Futuros estudos poderão ampliar a amostra e combinar metodologias qualitativas e quantitativas, explorando outras regiões do interior e avaliando o impacto de novas políticas de coesão, mobilidade e digitalização do ensino.

Conclui-se, assim, que as decisões dos jovens alentejanos expressam formas legítimas de racionalidade social e emocional, resultantes de condições estruturais desiguais, mas também de escolhas refletidas e coerentes com o contexto. Enquanto o sistema educativo continuar a ignorar as especificidades territoriais e culturais das populações que pretende incluir, a democratização do ensino superior permanecerá incompleta.

A verdadeira igualdade de oportunidades exige políticas de proximidade, reconhecimento da diversidade e valorização de todas as formas de saber e de realização. A educação, entendida como bem público e instrumento de liberdade, só cumprirá plenamente o seu desígnio emancipador quando cada território for também um espaço de futuro e de justiça social.

Bibliografia

Agger, C., Meece, J., & Byun, S. Y. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. Journal of Youth and Adolescence, 47(12), 2554–2568. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7

Archer, M. (2010). Reflexivity and agency. Routledge.

Auzina-Emsina, A., Blumberga, S., & Sloka, B. (2023). Educational mismatch and labor market outcomes: Evidence from European youth. Education Economics, 31(2), 145–162.

Auzina-Emsina, A., Jurgelane-Kaldava, I., Ozolina, V., & Batenko, A. (2023). Higher education and labor market trends in the transport and logistics sector. Research for Rural Development, 38, 219–225. https://doi.org/10.22616/RRD.29.2023.026

Becker, G. S. (1975). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (2nd ed.). University of Chicago Press.

Bernsen, J., Heffernan, J., & O'Connor, M. (2022). Regional youth migration and education inequalities in Europe. European Journal of Education, 57(4), 621–639. https://doi.org/10.1111/ejed.12509

Bernsen, N. R., Crandall, M. S., Leahy, J. E., & Biddle, C. (2022). How far to go? Community influences on youth educational aspirations in rural, resource-dependent places. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 8(3), 189–207. https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.08

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (M. A. Santos & A. S. Ferreira, Trads.). Porto Editora.

Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Les Éditions de Minuit.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Byun, S. Y., Meece, J. L., & Agger, C. A. (2017). Predictors of college attendance patterns of rural youth. Research in Higher Education, 58(8), 817–842. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9449-z

Cardoso, M. (2022). Jovens, género e território: Desigualdades no acesso à educação superior em Portugal rural. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94(Suppl.), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943

Corbett, M., & Forsey, M. (2017). Rural youth out-migration and education: Challenges to aspirations discourse in mobile modernity. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38(3), 429–444. https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1308456

Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Cuervo, H., & Wyn, J. (2017). Young people making it work: Continuity and change in rural lives. Springer.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). SAGE Publications.

DGEEC. (2023). Estatísticas do ensino superior 2023. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt

DGEEC. (2023). Dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Dias, D. (2014). Desigualdades sociais no acesso ao ensino superior em Portugal. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Direção-Geral da Saúde. (2020). Plano Nacional de Saúde 2021–2030. Lisboa: DGS.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). Estatísticas da Educação 2022/2023. Lisboa: DGEEC.

Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Éditions du Seuil.

European Commission. (2024). Lifelong learning and skills for the future. Directorate-General for Education and Culture. https://education.ec.europa.eu

Eurostat (2023). Tertiary educational attainment – Portugal.

Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas académicas no ensino superior: Uma revisão sistemática de literatura. Revista E-Psi, 9(1), 68–93.

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. Educação, Sociedade & Culturas, 45, 177–197. https://doi.org/10.34626/esc.vi45.253

Ferreira, P. (2021). Juventudes rurais e desigualdades territoriais: O caso do Alentejo. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Fleming, M. J., & Grace, D. M. (2017). Beyond aspirations: Addressing the unique barriers faced by rural Australian students contemplating university. Journal of Further and Higher Education, 41(3), 351–363. https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1100718

Friesen, L., & Purc-Stephenson, R. J. (2016). Should I stay or should I go? Perceived barriers to pursuing a university education for persons in rural areas. Canadian Journal of Higher Education, 46(1), 138–155. https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i1.185944

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2024). Base de dados PORDATA – Indicadores regionais do mercado de trabalho (Alentejo). Lisboa: FFMS.

Gabinete de Estratégia e Estudos. (2023). Contas regionais e panorama económico do Alentejo 2023. Lisboa: Ministério da Economia e do Mar.

Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Polity Press.

Governo de Portugal. (2021). Taxa de escolaridade do ensino superior na população com 30-34 anos atinge 44 % em 2021.

Governo de Portugal. (2023). Relatório sobre o estado da educação e ciência em Portugal 2022–2023. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Guzmán, A., Barragán, S., & Cala Vitery, F. (2021). Dropout in rural higher education: A systematic review.

Hartinger, K., Resnjanskij, S., Ruhose, J., & Wiederhold, S. (2021). Individualism, human capital formation, and labor market success.

Hartinger, S., Ruiz, J., & Gómez, M. (2021). Higher education returns and cognitive endurance: A cross-country analysis. International Journal of Economics of Education, 15(3), 201–219.

Hegna, K., & Smette, I. (2017). Parental influence and educational trajectories: Ambivalence in transitions to higher education. European Educational Research Journal, 16(1), 74–92. https://doi.org/10.1177/1474904116673646

Hegna, K., & Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives. British Journal of Sociology of Education, 38(8), 1111–1124. https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130

Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. British Journal of Sociology of Education, 18(1), 29–44. https://doi.org/10.1080/0142569970180102

Hughes, A. (2018). Barriers to entering higher education: Rural students' perspective. Journal of Information Technologies and Lifelong Learning, 1(2), 22–27. https://doi.org/10.20533/jitll.2633.7681.2018.0004

Instituto Nacional de Estatística. (2022). Censos 2021 – Resultados definitivos. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (2023). Contas regionais 2023 – Indicadores preliminares. Lisboa: INE.

Kvale, S. (1996). InterViews: An introduction to qualitative research interviewing. SAGE Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). SAGE Publications.

Lasselle, L. (2016). Barriers to higher education entry: A Scottish rural perspective. Scottish Educational Review, 48(1), 78–88. https://doi.org/10.1163/27730840-04801007

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.

Milovanska-Farrington, S. (2020). Reasons to attend college, academic success, and post-college plans. Education Economics, 28(5), 526–547. https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1801597

Mitchall, A. M., & Jaeger, A. J. (2018). Parental influences on low-income, first-generation students' motivation on the path to college. The Journal of Higher Education, 89(4), 582–609. https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1437664

Mitchell, M., & Jaeger, D. (2018). Parental support and first-generation student success. Journal of Higher Education Research, 12(3), 115–130.

Morton, T. R., Ramirez, N. A., Meece, J. L., Demetriou, C., & Panter, A. T. (2018). Perceived barriers, anxieties, and fears in prospective college students from rural high schools. The High School Journal, 101(3), 155–176. https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0008

Naidoo-Chetty, M., & Du Plessis, M. (2021). Youth employability and precarious work in Southern Europe. Journal of Youth Studies, 24(8), 987–1003. https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1908835

Nyatuka, B. (2019). Rural youth and higher education access: Structural and cultural barriers. Journal of Education Policy, 34(5), 647–663. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1536395

Nyatuka, B. O. (2019). Transition and participation of rural students in higher education: Barriers and opportunities. Journal of Education, Teaching and Social Studies, 1(2), 94–104. https://doi.org/10.22158/jetss.v1n2p94

Observatório das Desigualdades. (2024). Alunos inscritos no ensino superior: Evolução e desigualdades regionais. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. https://www.observatoriodasdesigualdades.com

Pais, J. M. (2001). Gerações e valores na sociedade portuguesa. Instituto de Ciências Sociais.

Parsons, R. (2022). Moving out to move up: Higher education as a mobility pathway in the rural south. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 8(3), 208–229. https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.09

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Reyes, G. (2023). Cognitive endurance, talent selection, and the labor market returns to human capital. arXiv, 1–21. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.02575

Santos Lopes, A., Pereira, C., & Vaz, H. (2023). Transições juvenis e desigualdades educativas em Portugal. Lisboa: CIES-Iscte.

Santos Lopes, M. I. L., da Silva Pereira, A. P. S., & Vaz, P. M. F. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. EduSer, 15(1), 1–12. https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.236

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1–17.

Schultz, T. W. (1963). The Economic Value of Education. New York: Columbia University Press.

Short, S., Grigoryan, L., & Mayilyan, F. (2024). Education as a critical factor in the formation of human capital.

Silva, M. de O., Silva, T. H. C., Silva, N. R. R. do N., & Jordão, L. R. (2025). Por uma educação do campo: Políticas e barreiras para o acesso ao ensino superior. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 17(1), e7150. https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-021

Silva, M., Torres, L., & Cardoso, P. (2025). Ensino Superior e Empregabilidade em Portugal. Porto: Universidade do Porto.

Sims, L. R., & Ferrare, J. J. (2021). “Since I am from where I am from”: How rural and urban first-generation college students differentially use social capital to choose a college major. Journal of Research in Rural Education, 37(6), 1–18. https://doi.org/10.26209/jrre3706

Standing, G. (2014). The precariat: The new dangerous class. Bloomsbury.

Suleman, F., & Figueiredo, H. (2019). Employability, overeducation and mismatch in the graduate labour market. Higher Education, 77(6), 1109–1128. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0310-4

Universidade de Évora. (2024). UÉ em números 2024/2025. Évora: Universidade de Évora.

Valente, S., Rebola, F., Amaro, P., & Carvalho, L. (2025). A importância das instituições de ensino superior no desenvolvimento em territórios de baixa densidade. In Territórios de baixa densidade: Os desafios do desenvolvimento territorial (pp. 47–60). Aranzadi.

Anexos

Anexo A – Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito de uma dissertação de mestrado a decorrer no **ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa**. Este estudo intitulado *A não prossecução dos estudos de nível superior: trajetórias escolares e transição dos jovens ao mercado de trabalho*, desenvolvido por mim, Ana Domingues, sob orientação do Professor Pedro Videira, no âmbito do Mestrado em *Ciências do Trabalho e Relações Laborais*.

Este estudo pretende dar resposta ao objetivo geral analisar as razões que conduzem ao não prosseguimento dos estudos de nível superior por parte dos jovens com especial enfoque no Alentejo e aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatores que influenciam as escolhas profissionais e educacionais dos jovens;
- Perceber o porquê de no Distrito de Évora existir um volume de jovens que não prosseguem os estudos de nível superior;
- Entender se a sociedade impõe o seguimento ou não dos estudos através da pressão social;
- Verificar se os jovens têm perceção das influências a que estão sujeitos;

A sua participação, que será muito valorizada, irá contribuir para o desenvolvimento do estudo e consiste em fornecer uma entrevista que poderá durar cerca de 1 hora. Não existem riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. Ainda que possa não beneficiar diretamente com a participação no estudo, as suas respostas vão contribuir para desenvolver um estudo tendo como enfoque o Alentejo, a sua zona de residência, dando a conhecer algumas assimetrias sentidas.

A participação neste estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher participar ou não participar. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de **voluntária**, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Os seus dados serão

tratados com dever de sigilo e confidencialidade, garantindo medidas adequadas para proteger todas as informações pessoais.

O estudo é realizado por Ana Domingues (afdsa2@iscte-iul.pt), que poderá contactar caso deseje colocar dúvidas, partilhar algum comentário, solicitar a eliminação ou retificação dos seus dados e poderá também pedir o acesso aos resultados do estudo.

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO ☐ NÃO ACEITO ☐

Nome: _____ Data: _____

Assinatura: _____

Anexo B- Guião de Entrevista

Caracterização do entrevistado(a).

- Idade;
- Género;
- Habilitações escolares;
- Naturalidade.

1º Bloco: "A influência da escola"

- Fale-nos dos seus anos de estudos. Que dificuldades surgiram no seu percurso? (Repetiu anos, mudou de escola, teve períodos sem estudar).
- O que acha que influenciou as suas notas (motivação para estudar, problemas na escola, etc.)?
- Quando completou o secundário, inscreveu-se no ensino superior?
    - Se sim, o que o impediu de continuar os estudos superiores?
    - Se não, por que motivo não seguiu para o ensino superior? (Não queria, não tinha boa classificação, não sabia que curso queria seguir, tempo, dinheiro, localização, não sabia o processo, etc.)
- Considera que a escola teve um papel fundamental nas suas escolhas de futuro?
- Considera que a escola tem influência sobre o futuro dos seus estudantes?
- Indique em que possível aspeto a escola o motivou a não seguir os estudos de nível superior?

2º Bloco: "A influência dos custos financeiros"

- Teve alguma experiência de trabalho remunerado ainda enquanto estudava? De que tipo e como arranjou esse trabalho?
- Por que motivo decidiu trabalhar enquanto estudava (dificuldades económicas, queria ter algum dinheiro seu, etc.)?
- Que experiências de trabalho teve depois de deixar de estudar (setor, posição, com ou sem contrato, etc.)?
- Sente que dificuldades económicas foram um motivo importante para não prosseguir os seus estudos no ensino superior?

- Diria que nos dias de hoje as dificuldades económicas são ainda um motivo a considerar para os jovens em geral não seguirem os estudos, tendo em conta que existem apoios?

3º Bloco: "A influência dos familiares"

- Qual a profissão dos seus pais?
- Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
- Por acaso seguiu a profissão de algum dos seus pais?
    - Ficou com algum negócio de família?
- De que forma é que a sua situação familiar afetou o seu percurso escolar/profissional?
- Sentiu-se influenciado pelos seus familiares nas suas escolhas? De que formas?
- Onde é que vive? (Em casa dos seus pais, em casa arrendada, em casa própria, etc.).

4º Bloco: "A influência dos amigos"

- O seu grupo de amigos mais próximo possui o nível superior de escolaridade?
- Considera que o grupo de amigos influenciam as nossas escolhas?

5º Bloco: "Pressão Social"

- Considera que existe em geral atualmente uma pressão social para seguir para a universidade?
- Sentiu algum tipo de pressão social para seguir ou não os estudos?

6º Bloco: "Oportunidades no Alentejo"

- Como caraterizaria a oferta de cursos e instituições de ensino superior disponíveis na região do Alentejo?
- Tinha interesse em fazer algum curso de Ensino Superior que não existia na região ou zona de residência?
    - Se sim, a necessidade de sair de casa dos pais/região ou os custos associados foram um fator importante na sua decisão de não seguir para o ensino superior?
- Como caraterizaria as oportunidades de trabalho para os jovens na sua região (setores, salários, em número suficiente, etc.)?

- Vê o seu futuro no Alentejo?
- Considera que teria mais oportunidades fora do Alentejo?

7º Bloco "Perceber possíveis arrependimentos"

- Acredita que se tivesse prosseguido para o ensino superior teria melhores condições a nível profissional ou pessoal?
- Neste momento, dá por concluído o seu percurso escolar, não planeia ingressar no ensino superior?
- Se pudesse voltar atrás, teria prosseguido para o ensino superior quando terminou o secundário? Por que motivo o faria ou não?

Anexo C - Síntese global das entrevistas: dimensões de análise e perfis-tipo

Entrevistado	Perfil-tipo	Dimensão Individual e Motivacional	Dimensão Relacional e Familiar	Dimensão Estrutural e Territorial
E01	Trabalho já	"Preferi começar a trabalhar no 12.º."	"Pais apoiaram, mas sem saber orientar."	"Mesmo com bolsa não chega."
E02	Trabalho já	"Nunca me imaginei na universidade."	"A mãe dizia que o importante era ter um trabalho."	"Aqui toda a gente começa a trabalhar cedo."
E03	Abandono por desajuste	"Nos cursos profissionais éramos vistos como menos capazes."	"Em casa falava-se em trabalhar cedo."	"Sentimento de injustiça escolar."
E04	Pausa estratégica	"Ficar por cá era o mais seguro."	"Pais queriam, mas não sabiam ajudar."	"Sair era impossível, ficar era seguro."
E05	Responsabilidade familiar	"A maternidade mudou as contas."	"Faltava apoio familiar e logístico."	"Entre cuidar do filho e estudar, tive de escolher."
E06	Trabalho já	"Os que foram estudar estão iguais a mim."	"Família valoriza o trabalho."	"Diploma com baixo retorno."
E07	Trabalho já	"Gostava de estudar, mas não havia dinheiro."	"Faltou quem explicasse o caminho."	"Falta de oferta e de informação."
E08	Pausa estratégica	"Trabalhei para juntar dinheiro e agora sim."	"Ter o irmão a estudar ajudou-me imenso."	"Mobilidade limitada, racionalidade adaptativa."
E09	Trabalho já	"Sempre ouvi que estudar era bom, mas trabalhar era preciso."	"Conflito entre mãe e pai quanto aos estudos."	"Poucas oportunidades no Alentejo."
E10	Abandono por desajuste	"A escola cansava, parecia nunca acabar."	"Professores e amigos ajudaram mais que a família."	"Falta de orientação vocacional."
E11	Trabalho já	"Gosto de ver o esforço no salário."	"Nunca se falou de universidade em casa."	"Diploma não valorizado localmente."

Entrevistado	Perfil-tipo	Dimensão Individual e Motivacional	Dimensão Relacional e Familiar	Dimensão Estrutural e Territorial
E12	Abandono por desajuste	"Faltou alguém que explicasse o processo."	"Pais apoiaram, mas não orientaram."	"Ficar é mais seguro do que arriscar estudar fora."

Anexo D- Livro de Códigos (Codebook Temático)

Fonte: Entrevistas E01–E12 (2025), realizadas no distrito de Évora.

ID	Idade	Género	Naturalidade / Residência	Escolaridade	Situação face ao ES	Trajetória profissional	Notas / Observações relevantes
E01	24	Masculino	Arraiolos (Évora)	12.º ano	Não ingressou	Trabalhos temporários na Câmara e CTT; apoio familiar	Valoriza independência financeira; reconhece custo de viver fora; admite voltar a estudar.
E02	24	Masculino	Arraiolos (Évora)	12.º ano (média ≈ 16)	Não ingressou	Massagista; programas de verão	Pais desejavam prosseguimento; prefere estabilidade laboral; não se arrepende.
E03	22	Feminino	Évora – Graça do Divor	12.º ano (prof. Turismo)	Não ingressou	Estágios na Câmara e hotelaria	Desmotivação com a escola; discriminação em cursos profissionais; necessidade de ajudar avó; valorização da independência.
E04	24	Masculino	Arraiolos (Évora)	12.º ano + curso PT	Não ingressou	Personal trainer; armazém; ginásio	Escolha por formação curta; média insuficiente para Desporto; admite prosseguir no futuro.
E05	22	Feminino	Évora	12.º ano	Ingressou e suspendeu	Empregada de loja (Kiabi); maternidade	Sofreu bullying escolar; fez pausa para trabalhar e ter filho; pretende retomar estudos.
E06	24	Feminino	Vimieiro (Évora)	12.º ano prof. Turismo	Não ingressou	Trabalho agrícola e restauração	Pais com baixa escolaridade; sente pressão social para ES; reconhece limitações regionais.
E07	23	Masculino	Évora	12.º ano prof. Cozinha	Não ingressou	Hotelaria/Restauração	Motivos financeiros; falta de informação sobre bolsas; percebe baixos salários locais.
E08	20	Feminino	Arraiolos (Évora)	12.º ano prof. Cabeleireiro	Planeia ingressar	Part-times em restauração e eventos	Indecisão vocacional; apoio familiar; influência do irmão universitário; planeia iniciar ES em 2025.
E10	21	Feminino	Arraiolos (Évora)	12.º ano prof. Cabeleireiro	Não ingressou	Fábrica e restauração (duplo emprego)	Abandono de curso de economia; problemas familiares (doença do irmão); procura estabilidade laboral.

ID	Idade	Género	Naturalidade / Residência	Escolaridade	Situação face ao ES	Trajetória profissional	Notas / Observações relevantes
E11	25	Feminino	Ilhas de Arraiolos (Évora)	12.º ano	Não ingressou	Operária fabril; limpeza; pastelaria	Pouca motivação escolar; prefere trabalho imediato; valoriza experiência e rendimento próprio.
E12	21	Feminino	Vimieiro (Évora)	12.º ano	Ingressou e abandonou	Fábrica e restauração (part-time)	Abandonou curso por *mismatch* e custos; pretende regressar; critica falta de divulgação de apoios.