



**Susana Raquel
Teixeira Gonçalves**

**O Desenvolvimento da carreira em adultos pouco
escolarizados**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira do Departamento de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e a co-orientação da Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás Cunha do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Dedico este trabalho aos meus pais pelo incansável apoio e carinho que sempre me deram.

o júri

Presidente:

Doutor José Pereira da Costa Tavares
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro.

Vogais:

Doutora Luísa Maria Saavedra Ferreira de Almeida
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
(Co-Orientadora)

Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro. (Orientadora)

agradecimentos

Gostaria de expressar aqui, o meu profundo reconhecimento a todos aqueles que me incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho, que certamente marcaram o meu percurso pessoal e académico.

Nomear todos os actores institucionais e pessoais que acompanharam e tornaram possível a concretização deste projecto é com certeza uma tarefa complexa, pois receio não ser suficientemente completa e omitir alguém. No entanto, consciente deste risco, não poderei deixar de endereçar uma palavra de agradecimento àqueles que ombrearam comigo nesta realização.

À Professora Anabela Pereira, da UA, orientadora da tese e à Professora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha, da UM, co-orientadora, agradeço a aceitação da orientação desta dissertação, à atitude de apoio vs desafio, à disponibilidade pessoal e compreensão que ambas tiveram para comigo e às sugestões e conhecimentos científicos que souberam partilhar. Institucionalmente, merece uma especial referência o CRVCC da AEP, permitindo-me destacar a coordenadora do centro a Dr.^a Paula Silvestre e os meus colegas de trabalho e amigos Eduardo Oliveira, Eleonora Silva e Nuno Moura que me apoiaram e facilitaram o acesso a todos os dados necessários ao estudo.

Merecem também um reconhecimento especial a todos os adultos envolvidos nesta investigação, que se prontificaram a participar e em prestar todas as informações solicitadas mesmo aquelas que faziam parte da sua esfera pessoal.

A todos os meus familiares e amigos pelo seu suporte afectivo, energia e motivação que sempre me transmitiram nos momentos mais difíceis que passava. Destaco a minha prima Ana Isaura, a minha querida amiga e colega neste mestrado Carla Sousa, às minhas amigas Isabel Queirós, Dora Ferreira, Salomé Ferreira, Raquel Araújo e Maria Luís Machado.

E por fim, mas sempre no princípio de tudo em tudo, aos meus pais, pelo seu apoio inestimável, que permanecem sempre como uma fonte de carinho, responsáveis por tudo aquilo de bom que sou e que faço.

palavras-chave

Desenvolvimento de carreira, transições, educação de adultos e certificação de competências

resumo

O objectivo desta tese é analisar as trajectórias de carreira de adultos pouco escolarizados em processo de RVCC, prosseguindo-se na linha de investigação sobre a educação e o desenvolvimento da carreira na vida adulta. Conceptualmente, o estudo empírico baseia-se nas teorias do desenvolvimento humano do adulto, com a teoria das transições de vida de Nancy Schlossberg e as abordagens desenvolvimentista de carreira, em especial, na teoria de Donald Super e Hall.

Foi utilizado o método da análise qualitativa, com uma análise de conteúdo às respostas dadas a uma medida auto-biográfica – Actividades “O meu trajecto de vida” e “A minha auto-biografia”, de um grupo de adultos em processo RVCC (N=20, 55% homens; M=38 anos; 85% com o 2º ciclo e 15% com o 1º ciclo) na zona Norte do País no Centro de RVCC da Associação Empresarial de Portugal.

A trajectória de carreira dos adultos estudados caracteriza-se por um abandono precoce dos estudos e sucessivas transições de emprego. Foram identificadas diferentes categorias de motivos de satisfação (as pessoas, o processo de aprendizagem académica, a transição de vida e os ambientes físico/relacionais) e de insatisfação (pessoas, processo de aprendizagem académica, ensino/aprendizagem e transição) com a escolaridade, bem como de satisfação (valores profissionais, competências e aptidões, interesses, condições físicas materiais e sociais e pessoas) e de insatisfação (acontecimentos críticos, valores profissionais, condições físicas relacionais e variedade/mudanças constantes) com a vida profissional. Foram ainda identificados como motivos principais de abandono precoce dos estudos as seguintes categorias: transição de vida, motivos familiares, insucesso escolar e comportamento.

Com a análise das auto-biografias dos adultos, muitas outras categorias surgem, reflectindo os principais temas de vida dos adultos.

Deste estudo, retiram-se implicações para a intervenção psicoeducacional e de carreira junto de adultos pouco escolarizados.

keywords

Career development, life transitions, adult education and skills certification

abstract

The aim of this study is to analyse the career paths of adults who left school at an early age and are now attending a process of skills recognition, validation and accreditation of skills (RVAS). It follows the investigation line of education and career development throughout the adult life. From the conceptual point of view, the empiric study is supported by the theories related to the adult's human development as well as theories of Nancy Schlossberg's theory of life transitions and on career development approaches, namely the theories from Donald Super and Hall.

This work used the qualitative analysis method, based on the content analysis of answers given autobiographically – Activity “My life path” and “My autobiography”, from a group of adults attending a RVAS process (N=20, 55% men and 45 % women; M=38 years old; 85% with the elementary school completed and 15% with the primary school completed) in the country's Northern region, specifically in the RVAS Centre of the Portuguese Business Association.

The career path from the studied adults is characterised by an early school abandon and successive job changes. There have been identified different categories for reasons of satisfaction about school (the people, the academic learning process, life transitions and physical/relational environments) and for reasons of dissatisfaction about school (People, the academic learning process, education/learning and transition). In addition, there have also been identified categories of satisfaction (professional values, skills and abilities, interests, material and social physical conditions and people) and of dissatisfaction (critical events, professional values, physical relational conditions and frequent changes) as far as the professional life is concerned. At last, there have also been identified as main reasons for school early abandon the following categories: life transition, family issues, failure at school and behaviour).

According to the adults autobiographies analyses, many others categories appear reflecting the many themes of the adults life.

With this study it is possible to help on building psychological and educational interventions next to adults who left school at an early age.

According

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XII
INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA NA VIDA ADULTA.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
1. Conceptualização teórica do desenvolvimento da carreira.....	12
1.1 <i>O Modelo de Parsons e a Teoria Traço e Factor</i>	12
1.2 <i>A teoria de Ginzberg e associados</i>	15
1.3 <i>O modelo de Tiedman e O'Hara</i>	19
1.4 <i>A teoria de John Holland</i>	22
2. Os contributos especiais da teoria desenvolvimentista de Donald Super.....	26
2.1 <i>Fundamentos teóricos</i>	26
2.2 <i>Proposições do desenvolvimento da carreira</i>	28
2.3 <i>Concepção das fases de desenvolvimento</i>	30
2.4 <i>O modelo do arco-íris de carreira</i>	32
2.5 <i>O modelo do arco normando da carreira</i>	33
2.6 <i>As fases da carreira</i>	35
2.7 <i>Maturidade Vocacional e adaptabilidade na Carreira</i>	38
2.8 <i>O modelo de adaptabilidade na carreira</i>	40
2.9 <i>A implementação do auto-conceito</i>	42
2.10 <i>Valores no trabalho e Saliência dos papéis</i>	45
3. Os contributos da teoria das transições de vida.....	45
3.1 <i>A perspectiva das transições</i>	45
3.2 <i>Teoria da transição de Nancy Schlossberg</i>	47
3.2.1 <i>As mudanças de papéis ao longo da vida do adulto</i>	49
3.2.2 <i>O conceito de transição</i>	50
3.2.3 <i>Proposições do modelo de transição</i>	52
3.2.4 <i>Os quatro S's no modelo de Schlossberg</i>	54
4. A construção e transições de carreira em adultos pouco escolarizados	56
4.1 <i>A teoria construção de carreira</i>	56
4.2 <i>Enquadramento do sistema RVCC</i>	59
4.3 <i>Descrição do Sistema Nacional de RVCC</i>	62
4.3.1 <i>Metodologia de Balanço de Competências (BC)</i>	62
4.3.2 <i>Implicações e resultados do sistema RVCC</i>	64
CONCLUSÃO.....	68
CAPÍTULO II - ESTUDO DE TRAJECTÓRIAS DE CARREIRA DE ADULTOS EM RVCC.....	71
5. Caracterização Geral da Associação Empresarial de Portugal – AEP	73

5.1. Educação e Formação de Adultos na AEP.....	73
5.2. O Centro de RVCC da AEP	74
5.2.1 Descrição do processo RVCC do Centro da AEP	75
5.2.2 Perfil dos participantes no processo RVCC da AEP	77
6. Método.....	78
6.1 Objectivos.....	78
6.2 Procedimentos.....	79
6.3 Instrumentos.....	80
6.4 Participantes	81
6.5 Análise.....	86
7. Exploração, tratamento e interpretação do material: “O meu trajecto de vida”	89
7.1 - Atitudes face à escolaridade no 1º ciclo: Motivos de agrado	94
7.2 - Atitudes face à escolaridade no 1º ciclo: Motivos de desagrado	95
7.3 - Atitudes face à escolaridade no 2º ciclo: Motivos de agrado	97
7.4 - Atitudes face à escolaridade no 2º ciclo: Motivos de desagrado	98
7.5 - Atitudes face à escolaridade no 3º ciclo: Motivos de agrado	99
7.6 - Atitudes face à escolaridade no 3º ciclo: Motivos de desagrado	99
7.7 - Atitudes face à escolaridade: Motivos de abandono escolar	100
7.8 – Primeira experiência de trabalho: recordações positivas.....	102
7.9 – Primeira experiência de trabalho: recordações negativas.....	103
7.10 – Experiências profissionais: motivos de satisfação	105
7.11 – Experiências profissionais: motivos de insatisfação	106
7.12 – Trajectória de carreira em adultos RVCC: Frequência de categorias	108
8. Exploração, tratamento e interpretação do material: “A minha Auto-biografia”	110
8.1 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 0 aos 10 anos de idade	115
8.2 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 11 aos 20 anos de idade	120
8.3 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 21 aos 30 anos de idade	128
8.4 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 31 aos 40 anos de idade	133
8.5 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 41 aos 50 anos de idade	137
8.6 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 51 aos 60 anos de idade	142
8.7 Trajectórias de vida em adultos em RVCC: Distribuição das categorias.....	144
8.8 Trajectórias de vida em adultos em RVCC: Frequência de categorias.....	145
9. Discussão	147
CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	165
ANEXOS.....	179

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tipos de personalidade e ambientes ocupacionais.....	24
Quadro 2 – Reciclagem das tarefas de desenvolvimento ao longo da vida.....	38
Quadro 3 - Modelo de adaptabilidade na carreira	41
Quadro 4 - As meta dimensões dos auto-conceitos.....	44
Quadro 5 - Registo dos dados das concepções pessoais: exemplo do item “Motivos de abandono da escolaridade”	90
Quadro 6 - Registo dos dados das concepções pessoais: exemplo do item “Primeira experiência de trabalho “	90
Quadro 7 - Exploração do material: exemplos da base para registos de dados “Ensino básico 1º ciclo: Motivos de agrado”	91
Quadro 8 - Exploração do material: Atitudes face à escolaridade - narrativas relativas ao 1º ciclo sobre os motivos de agrado.....	95
Quadro 9 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 1º ciclo sobre os motivos de desagrado.....	96
Quadro 10 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 2º ciclo sobre os motivos de agrado	97
Quadro 11 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 2º ciclo sobre os motivos de desagrado	98
Quadro 12 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 3º ciclo sobre os motivos de agrado	99
Quadro 13 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 3º ciclo sobre os motivos de desagrado	100
Quadro 14 - Motivos de abandono escolar.....	101
Quadro 15 - Primeira experiência de trabalho: recordações positivas	102
Quadro 16 - Primeira experiência de trabalho: recordações negativas	104
Quadro 17 - Experiências Profissionais: motivos de Satisfação	106
Quadro 18 - Experiências profissionais: motivos de insatisfação	107
Quadro 19 - Frequência de categorias emergentes.....	110
Quadro 20 - Vivências dos 0 aos 10 anos de idade	117
Quadro 21 - Vivências dos 11 aos 20 anos de idade	121
Quadro 22 - Vivências dos 21 aos 30 anos de idade	129
Quadro 23 - Vivências dos 31 aos 40 anos de idade	134
Quadro 24 - Vivências dos 41 aos 50 anos de idade	139
Quadro 25 - Vivências dos 51 aos 60 anos de idade	143
Quadro 26 - Distribuição das categorias emergentes	144
Quadro 27 - Frequência de categorias emergentes.....	146

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização sumária dos inscritos em função do vínculo laboral e do sexo .	82
Tabela 2 - Caracterização dos inscritos em função do vínculo laboral e do sexo	82
Tabela 3 - Caracterização dos adultos em função do vínculo laboral e do sexo	83
Tabela 4 - Caracterização dos adultos certificados em função do vínculo contratual e do sexo.....	83
Tabela 5 - Caracterização dos adultos em função das faixas etárias e das fases do RVCC	83
Tabela 6 - Caracterização dos adultos em função dos níveis de certificação.....	84
Tabela 7 - Distribuição do grupo de participantes por grupos de idade.....	85
Tabela 8 - Distribuição do grupo de participantes por anos de escolaridade	85
Tabela 9 - Distribuição do grupo de participantes por ciclos do ensino básico	85

Índice de Figuras

Figura 1 - O modelo de escolha e ajustamento vocacional de Tiedman e O'Hara (1963)..	19
Figura 2 - O modelo hexagonal de Holland	25
Figura 3 - Estádios de desenvolvimento vocacional	31
Figura 4 - Modelo do arco-íris na carreira.....	33
Figura 5 - O arco Normando da carreira.....	34
Figura 6 - Fases e subfases do desenvolvimento ao longo da vida.	36
Figura 7 - Esquema do processo RVCC.....	77
Figura 8 - Fases de análise de conteúdo	87

Índice de Anexos

- Anexo 1 - Quadro1 Adultos em RVCC: dados sócio-demográficos
- Anexo 2 - Quadro2 Adultos em RVCC: Indicadores de trajetória escolar e profissional
- Anexo 3 - Quadro 3 Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 1º ciclo
- Anexo 4 - Quadro 4 Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 2º ciclo
- Anexo 5 - Quadro 5 Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 3º ciclo
- Anexo 6 - Quadro 6 Motivos de abandono escolar
- Anexo 7 - Quadro 7 Primeira experiência de trabalho: recordações positivas e negativas
- Anexo 8 - Quadro 8 Outras experiências profissionais: motivos de satisfação
- Anexo 9 - Quadro 9 Outras experiências profissionais: motivos de insatisfação
- Anexo 10 - Quadro 10 Auto-biografia de carreira: dos 0 aos 10 anos de idade
- Anexo 11 - Quadro 11 Auto-biografia de carreira: dos 11 aos 20 anos de idade
- Anexo 12 - Quadro 12 Auto-biografia de carreira: dos 21 aos 30 anos de idade
- Anexo 13 - Quadro 13 Auto-biografia de carreira: dos 31 aos 40 anos de idade
- Anexo 14 - Quadro 14 Auto-biografia de carreira: dos 41 aos 50 anos de idade
- Anexo 15 - Quadro 15 Auto-biografia de carreira: dos 51 aos 60 anos de idade
- Anexo 16 - Pedido de autorização aos participantes para utilização dos dados no estudo
- Anexo 17 - Actividade “O meu trajecto de vida forma A”
- Anexo 18 - Actividade “O meu trajecto de vida forma B”
- Anexo 19 - Actividade “A minha auto-biografia”

INTRODUÇÃO GERAL

A presente investigação aborda o desenvolvimento da carreira dos adultos, procurando analisar este processo em adultos, todos eles, pouco escolarizados. Neste contexto, pretende-se acentuar a importância da psicologia da orientação da carreira, e a sua aplicabilidade a uma população específica.

Os motivos que levaram a autora a optar por esta investigação, prendem-se a razões de natureza pessoal e científica nem sempre objectivamente indissociáveis. Por um lado, o interesse pessoal na temática do desenvolvimento da carreira e em conhecer as características de uma população específica com a qual trabalha há quatro anos. Por outro lado, contribuir com mais conhecimentos para este campo conceptual.

O desenvolvimento da carreira tem merecido nos últimos tempos uma redobrada atenção, em parte devido às incertezas do ambiente económico mas também às constantes mudanças tecnológicas. Com efeito, a globalização contribuiu decisivamente para tornar o mundo mais competitivo e as emergentes tecnologias de informação e comunicação requerem conhecimentos e competências mais complexos que obrigam a um esforço de aprendizagem ao longo da vida.

As preocupações com o desenvolvimento da carreira nos adultos são relativamente recentes. No âmbito da orientação, os estudos que inicialmente estavam focalizados para a adolescência progrediram para uma maior atenção ao comportamento na carreira do adulto, permitindo clarificar que a exploração e a mudança não terminam na adolescência, mas continuam ao longo da vida.

Efectivamente, durante quase um século foram realizados diversos estudos sobre o desenvolvimento da carreira dos adultos. Surgiram vários modelos e teorias, com o objectivo de explicar o comportamento do indivíduo no desempenho dos principais papéis de vida, entre eles o papel de trabalhador. Estas teorias evoluíram cronologicamente de um modelo centrado na combinação das características do indivíduo e as exigências da actividade profissional (Parsons, 1909), passando por um modelo de estádios relativos à escolha e desenvolvimento da carreira (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma, 1951 e Super 1953), até teorias mais específicas sobre os factores que envolvem a escolha e a adaptação na carreira (Holland, 1973, 1985; Krumboltz, 1979; Minor, 1992).

As teorias desenvolvimentistas assumem um particular relevo neste domínio do conhecimento, formulando um novo conceito e modelo da carreira que integra as dimensões psicológicas dos processos de tomada de decisão vocacional e a subjectividade

da vida profissional, assim como, as trajetórias da vida de trabalho das pessoas e a relação estreita entre o papel de estudante e trabalhador e os restantes objectivos e papeis de vida (Taveira & Nogueira, 2004).

Num período mais recente, as pesquisas realizadas visaram essencialmente descrever os processos de socialização e estudar as transições pessoais e profissionais. A noção dominante deixa de ser o “desenvolvimento”, passando a dar-se um maior enfoque à noção de “transição”, em que as trajetórias da vida adulta são concebidas como muito mais dependentes dos contextos e dos acontecimentos do que anteriormente se fazia crer.

Nesta perspectiva, destacamos os contributos de Nancy Schlossberg (1977) que se focaliza nas estratégias cognitivo-comportamentais e afectivas que os indivíduos desenvolvem para enfrentar os acontecimentos previstos e imprevistos que ocorrem ao longo da sua vida. O seu modelo de transição constitui um guia para os profissionais, investigadores e clientes compreenderem melhor as transições de vida.

Todas estas teorias e modelos desenvolvidos ao longo de uma centena de anos, evidenciam claramente o interesse que o estudo dos comportamentos da carreira tem suscitado (Osipow, 1983). Neste sentido, considera-se que os profissionais deste domínio devem continuar a combinar os seus esforços para apoiar o adulto nas suas transições vocacionais, bem como no desenvolvimento da sua carreira e, acima de tudo, continuar a desenvolver pesquisas para contribuir com informações pertinentes para os seus trabalhos (Riverin-Simard, 2000).

O sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, implantado, a nível nacional, em 2001, pelo Ministério da Educação, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto, promovendo a sua empregabilidade, e facilitando simultaneamente o desenvolvimento sustentado das organizações. Ao serviço deste sistema trabalha um conjunto vasto de profissionais de psicologia e de educação que, em conjunto, intervêm deliberadamente na reinserção sócio laboral de adultos pouco escolarizados.

Constituem finalidades deste sistema a identificação e a valorização das competências individuais desenvolvidas ao longo da vida, nos seus diversos contextos, com vista a reforçar a qualificação escolar e profissional.

Apesar da importância do desenvolvimento de intervenções no âmbito da orientação da carreira em adultos, especificamente os que têm baixa escolaridade, em Portugal são

ainda escassos os estudos sobre estas questões. Procurando contribuir para colmatar esta lacuna, este trabalho tem como objecto de estudo privilegiado o desenvolvimento da carreira na vida adulta e, como objectivo principal, analisar as carreiras dos adultos pouco escolarizados.

A apresentação desta investigação está organizada em dois capítulos principais antecedidos por uma introdução geral e precedidos por uma conclusão.

Num primeiro capítulo é efectuado um enquadramento teórico fundamentado nas temáticas em estudo. A metodologia de apresentação, discussão e análise dos temas acerca do desenvolvimento da carreira, não segue a ordem cronológica das publicações, mas tenta, antes, tratá-los de uma forma temática, com o principal objectivo de salientar, os valiosos contributos de Donal Super e Nancy Schlossberg, para o estudo das trajectórias de carreira dos adultos.

Neste sentido, o primeiro ponto, consta de uma breve introdução ao tema do desenvolvimento da carreira, descrevendo algumas das mais relevantes concepções teóricas. No segundo ponto, é dado um especial destaque à teoria desenvolvimentista de Donald Super. Num terceiro ponto, é apresentada a teoria das transições de Nancy Schlossberg. No quarto ponto, aborda-se a questão da construção da carreira em adultos pouco escolarizados no âmbito do Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), onde se caracteriza, com mais detalhe, a importância deste sistema para o País e para os adultos, descrevendo-se todo o processo e, caracterizando-se a entidade promotora do centro e os resultados obtidos no decorrer de toda a sua actividade.

Ao longo do segundo capítulo, apresentam-se os objectivos e a metodologia de um estudo empírico efectuado junto de adultos pouco escolarizados que frequentam o Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências da AEP. Trata-se de um estudo de análise qualitativa do conteúdo de narrativas de carreira de um grupo de vinte adultos de ambos os sexos com idades compreendidas entre 18 e 57 anos.

Por último, discutem-se os resultados obtidos, as suas implicações no estudo dos adultos pouco escolarizados e efectuam-se as considerações finais acerca deste trabalho, sugerindo-se pistas para futuras investigações.

CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA NA VIDA ADULTA

INTRODUÇÃO

A teoria e prática da orientação vocacional teve início no séc. XX e desenvolveu-se em diversos países, com diferentes pioneiros neste novo domínio do conhecimento, nomeadamente: Parsons nos Estados Unidos, Munsterberg na Alemanha, Christiaens na Bélgica, Claparède na Suíça, Mira e López em Espanha e Faria de Vasconcelos em Portugal (Ferreira Marques, 1993).

Foi durante esta época que se reconheceu a importância de cada pessoa identificar, desenvolver e implementar o seu próprio projecto profissional ou vocacional. Esta concepção deu origem ao desenvolvimento de um corpo de conhecimentos e informações sistematizadas acerca do processo de escolha e ajustamento vocacional (Parsons, 1909 *in* Minor, 1992).

Até aproximadamente 1950, a orientação vocacional tinha como principal objectivo a escolha de uma profissão e o alcance do sucesso profissional, valorizando-se mais as necessidades da própria estrutura profissional do que as preferências e interesses do indivíduo (Herr & Cramer, 1996). O autor que mais se destacou nesta área de estudo foi o Norte-Americano Frank Parsons cuja obra “Choosing a vocation”, editada em 1909, constitui o primeiro enquadramento conceptual da tomada de decisões de carreira. Uma das grandes limitações da teoria de Parsons (1909) e de todas as conceptualizações da orientação profissional até então desenvolvidas, relaciona-se com o facto da escolha vocacional ser considerada um acontecimento único ao longo de toda a vida. O modelo de Parsons está também na origem da teoria de traço-e-factor que os seus discípulos mais tarde desenvolveram, procurando medir o grau de congruência entre as características do indivíduo e um determinado posto de trabalho. Apesar da sua importância, a teoria de Parsons foi progressivamente avaliada, no seio da psicologia vocacional, com reducionista, determinística e positivista da orientação profissional, veiculando uma visão estática do desenvolvimento do indivíduo (c.f. Herr & Cramer, 1996).

Além disso, com o avanço das ciências humanas, o aparecimento de grandes empresas e a evolução da tecnologia, criaram-se novos empregos, novas profissões com implicações sociais relevantes. Uma dessas implicações prende-se com a necessidade que entretanto os trabalhadores têm de actualização, aprendizagem permanente e, também, de desenvolvimento de novas atitudes e competências no âmbito profissional. Neste contexto,

no início de 1950 emergem novas teorias que concebem a escolha vocacional como um processo desenvolvimentista, dinâmico, que se inicia na infância e se prolonga durante a vida adulta.

Dentro da diversidade de paradigmas e de teorias explicativas do desenvolvimento da carreira, as perspectivas teóricas que mais se destacam são a de Ginzberg e de colaboradores (1951), e a de Donald Super (1953). Uma significativa contribuição dos seus trabalhos relaciona-se com a ideia de que o desenvolvimento da carreira e as escolhas da carreira são um resultado de um processo de vida e de desenvolvimento pessoal e não um acontecimento na vida. Ginzberg e col. e Super consideram ainda, que o desenvolvimento da carreira e a escolha da carreira podem ser descritos em termos de estádios, os quais, são hierarquicamente, sequencialmente e qualitativamente diferentes (Minor, 1992). Em 1951, Super propõe uma redefinição de orientação, focalizando o estudo do comportamento na carreira no contexto do desenvolvimento humano (Crites, 1981).

A teoria de Super é a mais abrangente de todas as teorias desenvolvimentistas, já que variáveis psicológicas como os valores, os auto-conceitos, os comportamentos exploratórios, as atitudes e competências para lidar com os processos de tomada de decisão, bem como o planeamento, passam também a constituir aspectos intrínsecos à própria orientação da carreira (Herr & Cramer, 1996).

Em 1963, Tiedman e O'Hara concebem um modelo que caracteriza não o desenvolvimento vocacional ao longo da vida, mas sim o processo de escolha vocacional. No entanto, tal como acontece na teoria de Ginzberg e colaboradores (1951) e Super (1953) é um modelo direccional (mas não irreversível) e desenvolvimentista.

A orientação deixa de ser predominantemente encarada como uma intervenção destinada unicamente aos adolescentes e evoluiu, sobretudo, nos finais do século passado para uma maior atenção ao comportamento do adulto (Coimbra, 1997).

É a partir de Super, nos EUA, que a orientação assume uma perspectiva mais ampla conduzindo a uma mudança da expressão de “orientação vocacional” para “orientação da carreira”. A partir de 1960, também na Europa, concretamente, em França, se altera o termo de “Orientação profissional” para o de “Orientação escolar e profissional”, para designar este campo de estudo e de intervenção. (Ferreira Marques, 1993, p.68; *in* Duarte, 1993).

As abordagens teóricas que concebem a carreira como algo que se desenvolve ao longo da vida, contribuíram decisivamente para a compreensão dos factores e dos mecanismos que intervêm no processo de construção, crescimento e aprendizagem vocacional. Porém, também são alvo de críticas relativas à sua rigidez e universalidade das estruturas de desenvolvimento humano, a hierarquização e irreversibilidade dos estádios, a suposta homogeneidade e racionalidade do processo de desenvolvimento vocacional e, por último, a atomização do indivíduo, fruto do seu isolamento dos factores ambientais (Burman, 1994 in Araújo, 2003).

Neste seguimento, Carole Minor (1992) chama a atenção para o facto de que grande parte das investigações realizadas terem amostras constituídas unicamente por homens. A autora refere que “O recurso a modelos desenvolvidos com homens não é adequado para categorizar o desenvolvimento das mulheres. Estes podem fazer entender que as mulheres têm falhas ou lacunas no seu processo de desenvolvimento quando, na realidade, são apenas diferentes” (Minor, 1992, p.23). Este tipo de observações suscitou o interesse lento mas progressivo dos investigadores vocacionais pelas questões de género relacionadas com a carreira, actualmente uma linha de estudo em franco desenvolvimento, incluindo no nosso país (eg. Saavedra, 1997, 2001; Saavedra, Taveira e Rosário, 2004)

Em 1973, já após o surgimento das perspectivas desenvolvimentistas da carreira, surge publicidade a uma das teorias traço e factor mais vastamente estudadas até à actualidade - a teoria de Holland (1973, 1985), que se foca não no processo ou aspectos desenvolvimentais da escolha e/ou ajustamento vocacional, mas antes, nos factores e características individuais e ambientais que influenciam a tomada de decisão vocacional. Para Holland (1985) a satisfação, a estabilidade e a realização vocacionais dependem da conjugação entre a personalidade e o ambiente, a qual este autor passa a investigar de modo sistemático (Holland, 1973 in Arthur, Hall & Laurence, 1989).

Osipow (1973), autor vocacional reconhecido, descreve a teoria de Holland como uma teoria focada em escolhas de carreira que representam a extensão da personalidade e reafirma que existe uma tentativa para implementar estilos de comportamento pessoais no contexto de trabalho (Gothard, Mignot, Offer e Ruff, 2001).

Marck Savickas (1995, 1996, 1997), um dos discípulos de Super e autor da recentemente apresentada teoria da construção de carreira (Savickas, 2005), afirma que apesar do conceito de carreira ter sofrido já uma forte transformação num curto espaço de

tempo. O autor defende que no actual período de transformações culturais, continua a ser necessário um novo olhar dos profissionais de orientação vocacional ou de desenvolvimento da carreira. Savickas concebeu uma das mais recentes perspectivas sobre o processo de desenvolvimento vocacional na vida adulta, considerando necessário reavaliar as concepções teóricas que defendem o simples ajustamento das aptidões e características do indivíduo às exigências de um determinado posto de trabalho ou aqueles modelos que procuram o equilíbrio entre os factores de personalidade e as características contextuais de uma determinada actividade profissional (Araújo, 2003).

De facto, as mudanças sociais, económicas e políticas que se têm verificado por todo mundo afectam grande parte da população, no que respeita nomeadamente ao: desemprego, falta de qualidade de vida, transições da escola para o trabalho, ocupação de tempos livres, etc. Estes factos têm conduzido a novas perspectivas sobre a orientação da carreira, com o objectivo de aperfeiçoar o conteúdo, o tempo de intervenção, as técnicas e o número de sujeitos abrangidos (Herr e Cramer, 1996).

Defende-se assim que a orientação da carreira deve “emparceirar” com a vida, ajudar os indivíduos a tomar consciência da sua própria carreira, dos seus estilos de vida e das suas opções. Por seu turno, quer investigadores, quer profissionais, no âmbito da psicologia vocacional devem atribuir maior importância ao papel da carreira na vida das pessoas, ajudá-las a integrarem-se rapidamente numa sociedade em mudança e a irem além, nas suas tomadas de decisão de carreira, das escolhas profissionais estereotipadas (Hansen, 1981, p. 28 *in* Duarte, 1993). O reconhecimento social e governamental da certificação de competências e aprendizagens realizadas quer no âmbito das restantes áreas de vida, é um mecanismo consistente com esta nova visão desenvolvimentista integradora da carreira e deve ser encarado como um projecto que valoriza as pessoas através do reconhecimento das suas competências, promovendo a adopção de medidas estratégicas que potenciam o desenvolvimento das carreiras dos adultos.

1. Conceptualização teórica do desenvolvimento da carreira

1.1 O Modelo de Parsons e a Teoria Traço e Factor

A origem da teoria do desenvolvimento da carreira, está relacionada com as ideias defendidas por Frank Parsons. Como já referido, a sua obra *Choosing a Vocation*,

publicada em 1909, constituiu o primeiro enquadramento conceptual da tomada de decisões de carreira. Nela, Parsons desenvolve um modelo de orientação vocacional intervencionista, ainda hoje utilizado numa grande parte das metodologias de orientação vocacional (Minor, 1992). A construção do modelo de Parsons baseou-se, por sua vez, nos trabalhos desenvolvidos pelo alemão Hugo Munsterberg (1913), precursor dos testes psicométricos.

Parsons afirma que a orientação vocacional consiste num processo com objectivos distintos:

Primeiro, um claro entendimento acerca das aptidões, habilidades, interesses, recursos, limitações, e outras características do indivíduo. Segundo, um conhecimento das exigências e condições para o sucesso, vantagens, desvantagens, compensações, oportunidades e projectos nas diferentes áreas de trabalho. Terceiro, o estabelecimento de uma relação entre os dois grupos de factores referidos (Brown e Brooks, 1990).

Uma das grandes limitações do modelo de Parsons e de toda a sua teoria e metodologia de orientação vocacional, consiste no entendimento da escolha vocacional, por parte do público em geral e dos profissionais em particular, como um acontecimento único ao longo de toda uma vida. (Williamson, 1939, in Minor 1992).

A orientação estaria assim limitada ao momento da vida do indivíduo que precedia a entrada para o primeiro emprego ou exercício da sua profissão (Ferreira Marques, 1993, p.68 in Duarte, 1993).

Actualmente, reconhecemos que este pressuposto não corresponde de todo à realidade. A orientação vocacional não é uma escolha, para toda a vida do indivíduo, dizendo respeito antes, a um processo complexo de decisões ou escolhas múltiplas ao longo de toda uma vida.

Frank Parsons (1909) está na origem do desenvolvimento da teoria vocacional traço-e-factor que os seus discípulos conceberam e que constitui, ao longo de todo o século vinte o alicerce de muitos programas de orientação vocacional, sendo a mais durável de todas as teorias neste domínio do conhecimento (Paterson & Williamson, 1939; Zunker, 1997).

Com efeito, no seguimento do modelo de Parsons, a teoria vocacional de traço-e-factor, sustenta que a orientação vocacional deve procurar combinar as características de um indivíduo com as exigências específicas de uma ocupação profissional (Zunker, 1997). Através da utilização de rigorosos instrumentos avaliação psicométrica que permitem

medir o grau de congruência ou correspondência entre o indivíduo e as exigências do seu posto de trabalho. As características individuais são transformadas ou recodificadas, em variáveis psicológicas, considerando-se as variáveis correspondentes a aptidões ou talentos como estando relacionadas com o desempenho profissional e as variáveis correspondentes aos interesses, necessidades e valores com a satisfação e motivação no trabalho (Betz, Fitzgerald & Hill, 1989).

Paterson e outros teóricos da universidade de Minnesota (c.f. Paterson & Williamson, 1939) desenvolveram testes e outros instrumentos de avaliação psicológica, que permitiram aos profissionais de orientação conduzir melhor o processo de ajuda à orientação vocacional das pessoas (Brown, 1996). A teoria vocacional de traço-e-factor influenciou muito o estudo da psicologia diferencial, a análise e descrição de funções e a selecção de pessoas para um posto de trabalho, tendo por objectivo prever o sucesso futuro na actividade profissional. A característica chave desta teoria reside essencialmente no pressuposto que os indivíduos têm padrões únicos de habilidades e traços de personalidade, que podem ser medidos objectivamente e correlacionados com as diferentes exigências e características de cada tipo de trabalho (Zunker, 1997). Segundo, autores como Williamson, o indivíduo, dispondo de informação adequada acerca de si mesmo, isto é, das suas características, é capaz de fazer uma escolha vocacional mais sensata (Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001).

Alec Rodger (1952 in Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001), é outro dos autores com um papel importante no desenvolvimento do domínio da orientação vocacional nos meados do século passado. Tendo por base a teoria traço-e-factor, aquele autor, nas suas pesquisas, identificou sete variáveis principais que em seu entender devem ser analisadas num processo de orientação, designadamente: as condições físicas, os feitos, a inteligência geral, as aptidões especiais, os interesses, a disposição de personalidade e as circunstâncias específicas. Rodger conclui também que é possível definir as ocupações profissionais em cinco categorias distintas, nomeadamente: (a) aquelas que implicam um trabalho intelectual; (b) as actividades práticas ou de construção, como é o caso de: engenharia; (c) o trabalho essencialmente físico, como por exemplo, a agricultura; (d) as actividades que envolvem a comunicação e o relacionamento interpessoal, como as vendas; e as actividades de tipo artístico (Gothard, Mignot, Offer e Ruff, 2001). A teoria vocacional de traço-e-factor influenciou muito o estudo da análise e descrição de funções, no contexto

laboral, tendo por objectivo prever o sucesso futuro dos indivíduos na actividade profissional.

Na sua essência, esta teoria, contudo, está longe de ser considerada a melhor teoria para conceptualizar a carreira (Zunker, 1997). Trata-se de uma teoria reducionista, determinística e positivista, cujos princípios teóricos, têm vindo a ser claramente refutados pelas teorias emergentes do desenvolvimento da carreira (Hansen, 2000, in Marcelo 2001; Sharf, 1996, in Zunker, 1997). Com efeito, trata-se de um quadro de referência demasiado focado na identificação de traços e factores individuais, não tendo em consideração que os interesses, valores, aptidões, realização e personalidade podem transformar-se ao longo do tempo, em função dos traços de personalidade, de forma natural ou resultantes de experiências e de acontecimentos marcantes (Herr & Cramer, 1996; Herriot, 1984). É uma teoria também que subvaloriza o papel activo do indivíduo na transformação do seu ambiente de trabalho e dá uma reduzida atenção a variáveis importantes que podem influenciar o desenvolvimento da carreira, como o sexo, a raça e o estatuto socio-económico, o auto-conceito, a auto estima, os estereótipos de natureza sexual, as percepções sociais, entre outros (Arthur, Hall & Lawrence, 1989).

Apesar das críticas referidas, a teoria vocacional de traço-e-factor continua a influenciar de modo consistente o pensamento vocacional actual, sobretudo quando se procura investigar ou intervir junto de populações com necessidades específicas de ajustamento académico e profissional, como é o caso dos adultos pouco escolarizados, aqui em análise. No entanto, há que evidenciar que este tipo de críticas estão na base do aparecimento de novas conceptualizações de orientação de carreira, como é o caso das teorias desenvolvimentistas de Ginzberg e colaboradores, apresentada em mais detalhe no ponto seguinte deste trabalho, as quais trouxeram à reflexão, um enfoque e visões mais humanistas, dinâmicas e construtivistas da existência vocacional.

1.2 A teoria de Ginzberg e associados

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma (1951), oriundos de áreas distintas do saber científico (designadamente: um economista, um psiquiatra, um sociólogo e um psicólogo) são geralmente considerados como os precursores da abordagem da escolha vocacional como um processo contínuo ao longo da vida adulta (Osipow, 1973). O seu estudo original permitiu uma melhor compreensão do mundo do trabalho (Zunker, 1997). Com efeito, aqueles autores foram os primeiros a conceber uma teoria alternativa que pôs termo à

hegemonia da teoria de traço e factor na explicação dos fenómenos do ajustamento e desenvolvimento vocacional. No entanto, para Ginzberg e colaboradores chegarem a estes pressupostos, foi necessário reformularem a sua linha de pensamento ao longo de 35 anos.

Em 1951 Ginzberg e colaboradores descrevem o desenvolvimento da carreira como um processo de tomada de decisão que ocorre em determinados períodos da vida, desde a puberdade até aos 20 anos, incluindo várias decisões irreversíveis, caracterizadas, por sua vez, como uma série de compromissos entre o que se deseja e aquilo que achamos possível concretizar (Osipow, 1973; Tolbert, 1974; Minor, 1992).

Segundo ainda, a teoria daqueles autores, o desenvolvimento vocacional é constituído por três estádios: fantasia, tentativa e realismo.

O *período da fantasia* (0-10 anos) é o menos conhecido de todos e descreve a fase em que a criança acredita que pode fazer tudo o que deseja fazer. As suas necessidades e impulsos são transferidos para as suas escolhas vocacionais. O jogo e a imaginação promovem o desenvolvimento de preferências vocacionais, constituindo uma primeira orientação para o trabalho. Este é um período muito relevante no desenvolvimento vocacional futuro, pois são construídas as primeiras impressões acerca das profissões existentes no mundo do trabalho (Zunker, 1997; Osipow, 1973).

No *período da Tentativa* (11-18 anos), quer os interesses, como as habilidades e os valores são aspectos considerados na realização das escolhas, sem contudo, existir ainda uma consideração efectiva e adequada de aspectos da realidade (Tolbert, 1974). Esta fase está subdividida em quatro sub-estádios que diferem nas tarefas de desenvolvimento vocacional:

O Sub-estádio dos interesses: surge por volta dos 11-12 anos em que a criança começa a reconhecer a necessidade de identificar uma direcção para a sua vida; nesta altura a necessidade é reflectida numa crescente preocupação na identificação de actividades de que se gosta ou não gosta. As escolhas são consideradas em termos do potencial de prazer que a actividade confere. Muitas vezes, essas escolhas reflectem uma forte identificação com o pai devido ao seu papel activo, em termos de inserção sócio-laboral. Porém, muitas vezes, durante este período, as crianças podem apresentar sinais de ambivalência e reconhecem a sua instabilidade, produto das suas alterações físicas e emocionais que prevêm sofrer na adolescência. Assim podem adiar para uma idade mais avançada a

decisão final, ainda que durante esta fase muitas das suas escolhas possam ir sendo exploradas.

O Sub-estádio da capacidade, dos 12-14 anos: nesta altura os jovens começam a introduzir a noção de habilidade nas suas considerações vocacionais. Começam a avaliar a capacidade para serem bem sucedidos nas suas áreas de interesse, podendo ocorrer uma diferenciação face ao modelo parental (pai) e um correspondente aumento da influência de outros modelos de comportamento menos próximos.

O Sub-estádio dos valores, entre os 15 e os 16 anos, os jovens sofrem uma mudança muito acentuada no modo como pensam a sua escolha vocacional. Os jovens ficam cientes que o trabalho oferece mais do que o potencial de auto satisfação e pela primeira vez aparecem sinais que levam à escolha de carreiras tendo por motivo a ideia de serviço à comunidade, ex. escolher medicina por razões humanitárias e não pelo simples prestígio e estatuto social associado à profissão. É durante esta fase, que os estudantes se tornam mais conhecedores dos usos que podem fazer das suas habilidades especiais (ex. jovens mais dotados na área interpessoal tenderem a escolher carreiras em que possam aplicar essas competências. Outros dois desenvolvimentos significativos tomam lugar nesta fase: os jovens começam a ter uma perspectiva muito mais abrangente do que até então, pensando na carreira em termos de dia-a-dia e no que eventualmente se pode tornar num padrão de vida. Ao mesmo tempo que a sua concepção de tempo se torna mais abrangente, os jovens vão ficando mais sensibilizados para a necessidade de estabelecer compromissos vocacionais. Aos 16 anos, faltam poucos anos para estarem mais claramente comprometidos com um padrão de vida e esta noção introduz um sentido de urgência no seu planeamento, entretanto frustrado pela contínua dependência dos seus pais.

O Sub-estádio da transição encerra o período da tentativa, por volta dos 17 ou 18. Esta etapa é caracterizada por ser mais calma que as fases anteriores, é nesta altura que o indivíduo enfrenta a necessidade de tomar decisões realistas imediatas e concretas acerca do seu futuro vocacional e assume a responsabilidade pelas suas decisões. Esta fase também é caracterizada por uma maior independência. Este aumento de liberdade leva o jovem adulto a procurar novos meios ambientes onde possa tentar aplicar as suas capacidades e talentos. É durante esta fase que se desenvolvem também os impulsos sexuais e até o desejo de se casar. No entanto este último é atrasado, devido à necessidade de constituir uma carreira profissional.

Período realista, toma lugar entre os 18 e os 22 anos, mas pode prolongar-se até aos 24 anos. Este período não tem um tempo fixo porque cada carreira tem vários tipos etapas sendo impossível de encontrar um padrão de tempo adequado a todas. Enquanto que a maturidade biológica influencia significativamente o progresso do aluno no período da tentativa, estes factores físicos não influenciam de nenhum modo o período realista.

A primeira fase deste período é a *fase da exploração* que começa, por exemplo, com a entrada na universidade ou no mercado de emprego e é marcada pela selecção de objectivos definidos anteriormente. A indecisão pode manter-se, porque os interesses continuam ainda em mudança ou mesmo porque a sociedade pode não obrigar ainda à tomada de decisão. A principal tarefa durante esta fase é, então, a selecção do caminho profissional a seguir.

Na *fase da selecção* o estudante tem receio de escolher aquilo que eventualmente não o vai satisfazer, estando, ainda, insensíveis relativamente à recompensa financeira esperada desta ou aquela ocupação.

A *fase da cristalização* ocorre a seguir. Por esta altura o estudante já está mais envolvido num determinado campo vocacional. Os jovens já têm uma ideia clara das tarefas vocacionais que querem evitar. Em face dos prazos definitivos que se aproximam, até aos quais as decisões têm de ser tomadas, as suas opções tornam-se mais firmes, e o seu nível de entrega à escolha torna-se mais forte.

A fase final do período realista é a *fase da especificação*. Para alguns indivíduos esta fase nunca chega. É a última fase do desenvolvimento de carreira que o indivíduo elabora, em que mediante a sua escolha vocacional, vai optar por um trabalho mais específico ou uma pós-graduação (Osipow, 1973).

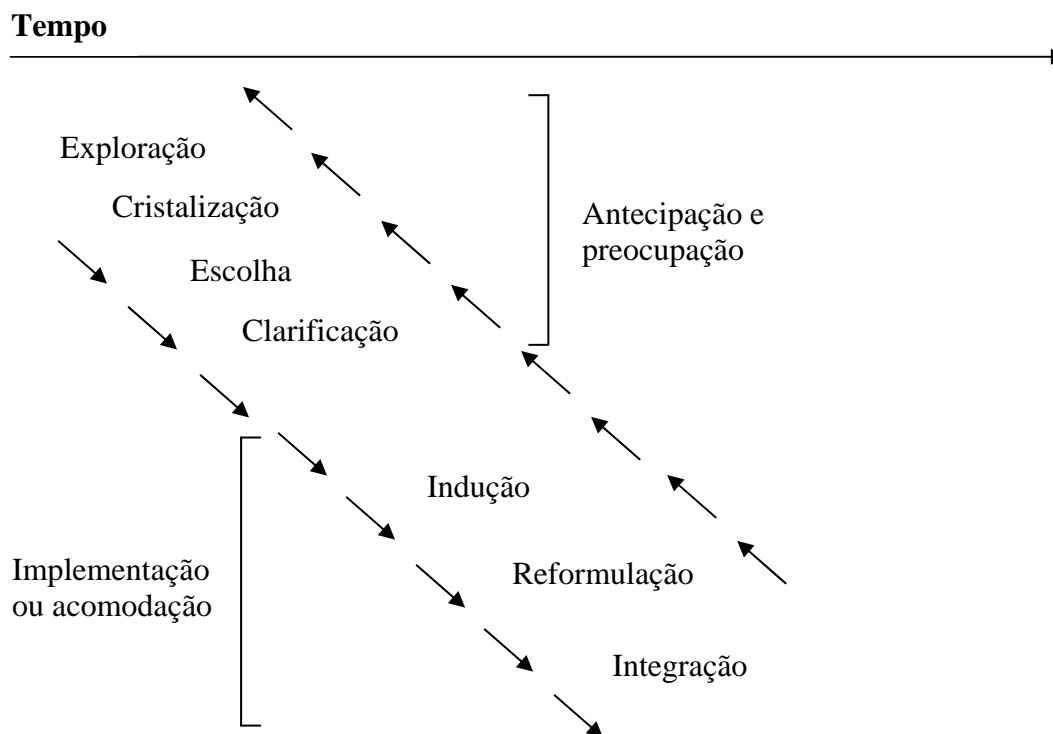
Em 1972 Ginzberg, reformulou o seu modelo, focalizando-o na ideia das escolhas de carreira como o resultado de um processo de desenvolvimento que decorre ao longo da vida adulta. Esta sua concepção representou um marco no estudo deste fenómeno. Ginzberg concebe a escolha vocacional como um processo que se mantém em aberto, em que as decisões tomadas mais precocemente cedo dão forma e influenciam a carreira, e em que as mudanças na vida e no trabalho continuam ao longo do ciclo vital. O autor salienta ainda, que as pessoas tomam decisões para tentar obter satisfação na sua vida, procurando ajustar as suas necessidades e desejos às oportunidades e pressões vividas no mundo do trabalho. Com efeito, nas suas obras mais recentes o mesmo autor refere ainda, que “A

escolha ocupacional é um processo de tomada de decisão que ocorre ao longo da vida para os indivíduos que procuram retirar uma maior satisfação do seu trabalho. Isto leva-os a reavaliar constantemente como podem melhorar a relação entre os seus objectivos de carreira e as realidades do mundo do trabalho” (Ginzberg, 1984, pp.180, in Minors 1992).

1.3 O modelo de Tiedman e O’Hara

Outro dos modelos desenvolvimentistas que mais inspirou o estudo e a intervenção vocacional com adultos foi o modelo de identidade e desenvolvimento da carreira de Tiedman & O’Hara (1963) relativo ao processo de escolha e ajustamento vocacional. De uma forma bastante original estes autores descreveram um modelo direccional (mas não irreversível) e desenvolvimentista, com base nos pressupostos de Erick Erison, e de algum modo, também, de Donald Super (Tiedman & Tiedman, 1990; Minors, 1992), tendo sido adicionados determinados elementos às premissas deste último (Herr e Cramer, 1996).

Figura 1 - O modelo de escolha e ajustamento vocacional de Tiedman e O’Hara (1963)



Fonte: Tiedman & Tiedman (1990 p.315)

Neste quadro teórico, o desenvolvimento da carreira é definido como um processo contínuo de construção da identidade vocacional através da diferenciação e integração em

relação à vida profissional (Tolbert, 1974). Nesta perspectiva, a novidade da experiência vocacional exige que uma nova identidade seja formada (Tiedman & O'Hara, 1968 in Tolbert, 1974). O objectivo central é a formulação de uma identidade do ego para o trabalho.

O processo de desenvolvimento da tomada de decisão através da diferenciação e da integração é realizado a partir de uma série de passos ou estádios, que podem ser repetidos ao longo da vida. Na figura 1 apresenta-se o paradigma do processo de diferenciação e integração da decisão seguindo Tiedman & O'Hara. O processo de tomada de decisão ocorre quando se enfrenta um problema ou se experimenta uma necessidade, é neste ponto que o indivíduo se dá conta que tem de tomar uma decisão (Tolbert, 1974).

No modelo de Tiedman e O'Hara (1963) existem duas fases distintas que envolvem todo este processo, referentes à antecipação (ou também designada por preocupação) e à implementação. A fase da antecipação é constituída por quatro sub-estádios que antecedem o ingresso numa actividade profissional, designadamente:

A exploração (consciencialização) - É um período caracterizado por um comportamento aleatório, em que o indivíduo interage com o meio ambiente e recebe *feedback* (Minor, 1992). Vários objectivos são considerados, o sujeito pode querer rever as suas experiências passadas, considerar as suas capacidades, a desejabilidade dos seus objectivos, prever os resultados das suas acções e, na sua imaginação, experienciar vários papéis. O indivíduo diferencia o rumo ou direcção de acção e analisa a desejabilidade e a praticabilidade de cada papel (Tolbert, 1974). Deste modo, a informação é recolhida (diferenciação) e, posteriormente, é incorporada, interiorizada na identidade do "Eu" (integração) (Minor, 1992).

A Cristalização - Inicia-se quando as observações realizadas no estádio anterior formam padrões (Minor, 1992). Por exemplo, quando a pessoa conclui "eu gosto de falar com as pessoas" ou "eu tenho um sentido estético elevado", pode preparar-se para tomar uma direcção específica, baseada num processo de diferenciação, que permite clarificar tornou claro o potencial do indivíduo nas várias alternativas (Tolbert, 1974).

A Decisão - Ocorre quando o indivíduo actua sobre as observações cristalizadas (Minor, 1992). O indivíduo afirma o que quer fazer ou ser, o objectivo pode variar entre um período de tentativa e um objectivo bastante firme, tudo depende da qualidade do processo de cristalização que levou à decisão (Tolbert, 1974).

A Clarificação - Este período conclui a fase de diferenciação da tomada de decisão (Tolbert, 1974). Trata-se de uma preparação para o ingresso numa actividade profissional, neste estágio, pode haver uma reavaliação da decisão tomada e considerar a realização de especializações (Minor, 1992).

No primeiro estágio da fase de antecipação, o indivíduo desenvolve a sua identidade através de dois processos justapostos: a diferenciação e a integração. A diferenciação caracteriza-se por uma consciencialização do indivíduo acerca das diferenças entre ele e o meio que o envolve, através da comparação do seu comportamento e o dos outros. O indivíduo interage com o ambiente e observa as suas consequências (Minor, 1992). É um processo de avaliação do “Self” através da identificação e estudo dos vários aspectos das diferentes ocupações. Este processo é complexo e único para cada indivíduo, dependendo do potencial biológico e da estrutura social de cada indivíduo (Zunker, 1997). Na integração, a informação é interiorizada, interferindo na estruturação da personalidade e na formação da identidade (o Ego) (Minor, 1992).

Após a conclusão da fase de antecipação, o indivíduo está preparado para implementar a sua escolha, evoluindo para as fases de implementação e de ajustamento. Os seus planos são então colocados em prática. Esta fase é composta por três sub-estádios, nomeadamente:

A Indução - é a primeira entrada do indivíduo no mercado de trabalho, num emprego relacionado com a sua área de escolha vocacional. Neste período o indivíduo procura ajustar-se à organização por forma a ser bem sucedido (Minor, 1992). O sujeito procura aprovação e reconhecimento, estando receptivo às exigências da nova situação (Tolbert, 1974).

A Reformação – estágio que ocorre após o indivíduo ganhar credibilidade na organização. O indivíduo está apto para influenciar a organização e até encetar mudanças, consideradas necessárias, como por exemplo, convencer os outros a partilhar os seus pontos de vista (Minor, 1992).

A Integração – define um estágio em que é alcançado um equilíbrio entre as exigências da organização e as necessidades do indivíduo (Tolbert, 1974). Este é um período de relativa satisfação que dura até que alguma coisa aconteça (um incidente) que mude a situação de equilíbrio (Minor, 1992). Nessa altura, o indivíduo pode ter que reiniciar todo o ciclo do processo de ajustamento e escolha vocacional ou regressar a

qualquer um dos estádios anteriores (esta situação está ilustrada pelas setas bi-direccionais apresentadas na figura 1).

O processo descrito, torna-se mais efectivo quando é levado a cabo de forma racional e cuidadosa. Há que considerar ainda que a decisão numa área de vida afecta o processo de decisão em outra área, sendo portanto importante adoptar uma visão integrada do desenvolvimento da carreira, (por exemplo: a decisão de mudar de país afecta a vida familiar). Ademais cada decisão pode levar a uma nova sequência de diferenciação e integração (Tolbert, 1974; Tiedman & Tiedman, 1990).

Tiedman e O'Hara (1963) asseguraram que o objectivo da orientação vocacional é ajudar as pessoas a compreender melhor a dinâmica do processo de desenvolvimento da carreira. Este processo ajuda a pessoa a tomar decisões e a pô-las em prática, assim como a antecipar para outras possíveis decisões (Tiedman & Tiedman, 1990). Este modelo fornece uma visão mais objectiva do desenvolvimento vocacional e enfatiza a importância das variáveis contextuais e organizacionais na construção da identidade do "Eu". Por conseguinte, fala-se de uma construção teórica que, tal como a de Super, ajuda investigadores a avaliar e a definir a direcção da carreira das pessoas e a compreender os seus fundamentos.

1.4 A teoria de John Holland

John Holland (1973, 1985), desenvolveu uma linha de investigação vasta acerca da tomada de decisão vocacional, dando uma particular atenção aos estilos comportamentais ou tipos de personalidade (Minor, 1992; Herr e Cramer, 1996). O postulado central da teoria de Holland refere que a satisfação vocacional, a estabilidade e a realização dependem do ajustamento entre a personalidade do indivíduo e o meio ambiente em que este trabalha (Holland, 1973, in Betz, Fitzgerald & Hill, 1989)

As ideias de Holland que conduziram ao desenvolvimento da sua teoria, surgiram a partir da sua experiência como um militar entrevistador durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA. Depois de entrevistar centenas de jovens em vias de ingressar em diferentes unidades militares, começou a detectar padrões nas suas narrativas pessoais, tendo em conta o que diziam sobre si mesmos, bem como sobre os seus gostos, interesses e aptidões (Minor, 1992).

Neste contexto, os estudos de Holland focalizaram-se na identificação de tipos de personalidade. Para o autor as pessoas podem apresentar seis tipos base de personalidade e

quanto maior é a identificação com um determinado tipo, maior é a possibilidade de ele manifestar alguns dos comportamentos e traços associados a essa tipologia. Tal como existem seis tipos de personalidade, também é possível definir seis tipos de ambientes, que são caracterizados de acordo com as pessoas que os ocupam. Assim, por exemplo, o tipo de personalidade das pessoas que trabalham numa escola (ex. Professores) serem basicamente diferentes das que trabalham num escritório de uma empresa (ex. Economista) (Weirach e Strebalus, 1990).

A teoria de Holland (1985), assenta mais especificamente, nos seguintes pressupostos:

- (1) Na cultura ocidental as pessoas podem ser classificadas em seis tipos de personalidade vocacional: realista, intelectual/investigativo, social, empreendedor, convencional e artístico (c.f. quadro1).
- (2) Existem seis tipos de ambientes, com a mesma designação das personalidades. As pessoas do mesmo tipo convivem e ajudam a criar um ambiente tipo (c.f. quadro1).
- (3) As pessoas procuram ambientes que lhes permitam fazer uso das suas aptidões e competências, expressar as suas atitudes e valores e enfrentar problemas e tarefas profissionais estimulantes.
- (4) O comportamento do indivíduo é o produto da interacção entre a sua personalidade e as características do ambiente (Zunker, 1997; Minor, 1992; Weirach & Strebalus, 1990; Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001).

Quadro 1 - Tipos de personalidade e ambientes ocupacionais.

Modelo de estilos pessoais e ambientes ocupacionais de Holland		
Estilos Pessoais	Temas	Ambientes ocupacionais
Carência em termos de perícias sociais; Prefere tarefas concretas em detrimento das abstractas; Pode parecer franco, materialista e inflexível; Normalmente possui habilidades mecânicas.	Realista	Ocupações tais como canalizador, electricista e operador de máquinas; Ocupações técnicas tais como mecânico de aviões, fotógrafo, desenhista.
Muito orientado para a tarefa; interessado em matemática e ciência; pode ser descrito como independente, analista, e intelectual; pode ser reservado e transmite a liderança para outros	Investigativo	Científico tais como químico, físico e matemático; técnico tal como técnico de laboratório, programador de computadores, ou especialista em electrónica
Prefere a expressão pessoal através das artes; pode ser descrito como imaginativo; introspectivo e independente, valoriza a estética e a criação de formas de arte.	Artístico	Artístico tal como escultor, artista e designer; musical tal como músico, professor de música, líder de orquestra. Literário tal como editor, escritor e crítico
Prefere interacção social e possui boas qualidades como comunicador; é preocupado com os problemas sociais, e é orientado para o serviço à comunidade; tem interesse em actividades educacionais	Social	Educacional tal como professor, administrador educacional e professor de faculdade; bem estar social tal como trabalhador em prol da sociedade, sociologista, psicólogo social ou mesmo enfermeiro
Prefere papéis de liderança, pode ser descrito como dominador, ambicioso e persuasivo; faz bom uso das suas qualidades de comunicação verbal	Empreendedor	Gestão, tal como gestão de pessoal, gestão de produção, e chefe de vendas; variadas posições nas vendas, tais como seguros de vida, propriedades e automóveis
Pode ser descrito como prático, bem controlado, sociável e algo conservador. Prefere tarefas estruturadas tais como sistematização e estruturação de dados e processamento de texto	Convencional	Trabalhador administrativo ou clerical tal como , administrativo, guarda livros, rececionista ou gerente de crédito

Fonte: Holland (1985, 1992) adaptado por Zunker (1997)

Adicionalmente, Holland identifica cinco conceitos chave da sua teoria, designadamente: o cálculo, a congruência, a consistência, a diferenciação e a identidade vocacionais (Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001; Minor, 1992; Zunker, 1997) (ver fig.2).

O cálculo é caracterizado pela análise do padrão de relações internas entre os tipos de personalidade, que pode ser representado num modelo hexagonal, através do qual se define a consistência da personalidade e a congruência entre tipos de personalidade e tipos de ambiente.

A Congruência vocacional ocorre quando o tipo de personalidade do indivíduo combina com o ambiente de trabalho. O grau de congruência é determinado pela proximidade entre as pessoas e as ocupações, reflectidas pelo hexágono. Assim por exemplo, um tipo de personalidade social prefere um ambiente que favoreça a interacção

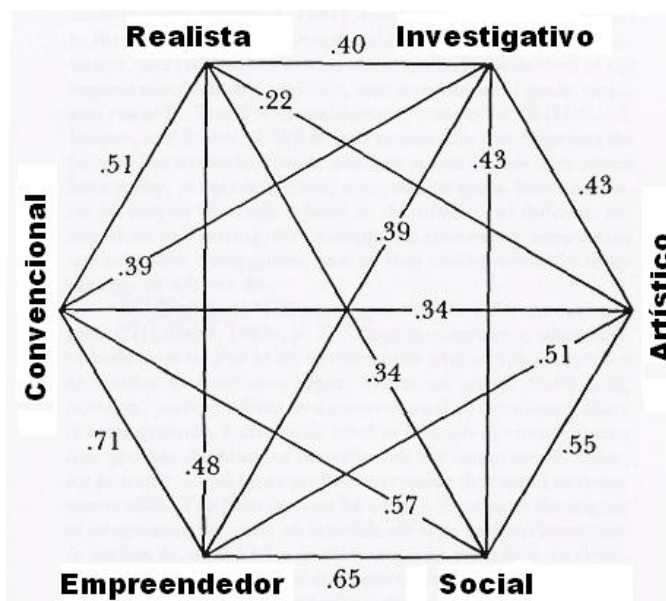
social, neste caso, existe um elevado nível de congruência. Segundo Holland “diferentes tipos requerem diferentes ambientes” (Holland, 1985, p.5, in Weirach & Strebalaus, 1990)

A noção de consistência relaciona-se com a personalidade e o ambiente. Alguns tipos têm mais características em comum do que outros, contribuindo para um perfil de personalidade mais consistente. Esta relação é definida pela distância que medeia os tipos no hexágono. Por exemplo, o tipo artístico tem mais características em comum com o tipo social do que com o tipo investigador. Os indivíduos com códigos RIASEC inconsistentes tenderiam a ter dificuldade em encontrar ocupações em que possam expressar todas as facetas da sua personalidade.

Por sua vez a diferenciação refere-se ao nível ou saliência de cada tipo de personalidade ou de ambiente num dado perfil. Indivíduos que apresentam um tipo puro de personalidade, terão poucas semelhanças com outros tipos. Por outro lado, os indivíduos que encaixam em diversos tipos de personalidade, têm uma personalidade pouco definida, considerada indiferenciada. Assim, por exemplo, indivíduos jovens e inexperientes tendem a ter um baixo nível de diferenciação, definindo-se a partir de características típicas de vários tipos adjacentes ou não, de personalidade vocacional.

A identidade relaciona-se com a diferenciação da personalidade e descreve os indivíduos que têm uma ideia clara e estável acerca dos seus objectivos, interesses e talentos.

Figura 2 - O modelo hexagonal de Holland



Fonte: Holland, 1971 in Holland, 1990, p. 43.

Mais recentemente, Holland (1985, 1992) baseado na sua tipologia vocacional, formula um modelo de avaliação psicológica para o campo de orientação que se baseia em: mecanismos de *coping*, necessidades psicológicas e motivações, auto-conceitos, história de vida, objectivos vocacionais e educacionais, preferências ocupacionais, aptidões e inteligência (Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001).

Uma das razões para a grande divulgação e aplicação da teoria de Holland, deve-se ao facto de este autor ter desenvolvido dois instrumentos, o “Vocacional Preference Inventory” (VPI; Holland, 1985), e o “Self-Directed Search” (SDS; Holland, Frit, 1971) com o objectivo de definir diferentes tipos de personalidade e relacioná-los com ocupações específicas. O “Self-Directed Search” em particular, tem sido atraente para os profissionais de orientação vocacional e para os investigadores devido à facilidade de aplicação. Outra razão para o vasto uso da teoria de Holland, é o extraordinário corpo de investigação que ele estimulou e que suporta a sua teoria, confirmando a solidez dos seus pressupostos teóricos. Em geral, os indivíduos tendem a procurar ambientes similares ao seu tipo de personalidade, e existem evidências que alguns adultos mudam de ocupação à procura de ambientes mais desejáveis (Minor, 1992).

2. Os contributos especiais da teoria desenvolvimentista de Donald Super

2.1 Fundamentos teóricos

Donald Super é provavelmente a figura mais emblemática das teorias de orientação vocacional de jovens e adultos, tendo dado um inestimável contributo para a prática da orientação e compreensão do processo de tomada de decisão na vida adulta.

O modelo de Donald Super sobre o desenvolvimento da carreira pessoal e profissional ao longo da vida, constitui uma espécie de síntese geral de vários modelos precedentes (Gothard, Mignot, Offer & Ruff, 2001). Super afirma que “Não existe uma teoria de Super mas antes um conjunto de teorias que se procura sintetizar” (Super 1990, p. 199).

A obra de Super (1957) “Psychology of Careers”, constituiu um marco histórico para o estudo do desenvolvimento da carreira, na medida em que substituiu o conceito de “desenvolvimento vocacional” por o conceito de “desenvolvimento da carreira”. Desta

forma, dá-se um período de viragem, com a psicologia das carreiras a substituir a psicologia de escolha de uma vocação (McDaniels & Gysbers, 1992, in Duarte 1993).

As primeiras conceptualizações teóricas de Super acerca do desenvolvimento da carreira, surgem como reacção às posições assumidas por Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma (1951). Apesar do autor reconhecer o mérito destas teorias, levanta-lhe algumas objecções, nomeadamente sobre a natureza, o desenvolvimento e o valor preditivo dos inventários de interesses, o processo de escolha e o processo de compromisso (Herr & Cramer, 1996).

Nas suas pesquisas, Super não se limita ao estudo da formação das preferências vocacionais, mas considera o conjunto do ciclo de vida (Guichard & Huteau, 2001). Os resultados das pesquisas de Super concluem que o desenvolvimento vocacional é contínuo, não termina na adolescência, e que as pessoas não escolhem a sua carreira num dado momento nem num determinado tempo, mas sim, em função de um conjunto diverso de decisões que diariamente vão sendo tomadas “mini-decisões” com diferentes níveis de importância, relacionadas com as suas experiências e com papéis sociais desempenhados por cada indivíduo, concluindo que o desenvolvimento da carreira é um processo e não um acontecimento (Super, 1953, 1984).

Super (1969) ao longo de mais de 40 anos apresenta, reformula e expande a sua concepção de carreira em torno de tópicos como: o auto-conceito, a maturidade na carreira, os estádios de vida, os papéis de vida e os valores no trabalho (Savickas, 1995). Muitas das suas conclusões acerca deste domínio do conhecimento, advém dos resultados do estudo “Career pattern study”, uma investigação longitudinal realizada por aquele investigador durante mais de 20 anos, com o objectivo de estudar trajectórias de desenvolvimento da carreira de norte-americanos (Osborne, 1986).

Donald Super tem uma obra extensa e complexa, o seu modelo evoluiu desde as primeiras formulações, em 1950, até ao enunciado que elaborou pouco antes da sua morte em 1994. Atendendo a este facto, a abordagem aqui apresentada da obra de Super, terá que ser necessariamente sintética, por forma, a explicitar os aspectos mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento da carreira na vida adulta, em especial, em populações não escolarizadas.

2.2 Proposições do desenvolvimento da carreira

Donald Super (1953) desenvolveu ao longo da sua obra um conjunto de proposições que constituem as raízes da sua teoria e identificam os princípios fundamentais sobre as suas concepções do desenvolvimento da carreira e sobre o aconselhamento da carreira.

Numa fase inicial, em 1953, Super definiu dez proposições que explicitam sucintamente o seu modelo, as quais foram mais tarde alargadas para um total de doze (Super & Bachrach, 1957). Este postulado foi posteriormente alterado de novo com base nos resultados das suas pesquisas sobre o desenvolvimento da carreira, incluindo então um conjunto de catorze proposições (Fisher, 1989; Super & Overstreet, 1960).

As proposições foram sintetizadas por Super com o objectivo de dar uma visão integradora e desenvolvimentista da carreira, abordando aspectos da psicologia social, da psicologia da personalidade e da psicologia fenomenológica (Super, 1969)

As catorze proposições da teoria de Super (1990) enunciam que:

(1) As pessoas diferem quanto às suas habilidades e personalidade, necessidades, valores, interesses, traços e conceitos de si.

(2) Os indivíduos são qualificados para uma ou outra ocupação profissional, em função das suas características.

(3) Cada profissão caracteriza-se por um conjunto de habilidades e de traços de personalidade necessários ao seu desempenho. No entanto, esta relação entre indivíduo e profissão é flexível: cada um pode exercer profissões consideravelmente diferentes e cada profissão pode ser exercida por pessoas distintas.

(4) As preferências e as competências profissionais, tal como as situações/experiências pessoais e profissionais, podem conduzir a alterações no conceito de si (produto de uma aprendizagem social). No entanto, o auto-conceito vai progressivamente estabilizando desde o fim da adolescência até à maturidade tardia.

(5) O processo de desenvolvimento da carreira caracteriza-se através de fases que vão ocorrendo ao longo da vida. Esse processo pode ser resumido em séries de fases de vida (...), os maxiciclos, e ocorrem os miniciclos nos processos de transição entre as fases (...). Sempre que o miniciclo se desenvolve o sujeito efectua reciclagens (6) A carreira profissional de um indivíduo é determinada tanto pelo nível socio-económico dos pais, como pelas suas aptidões mentais, educação, habilidades, características pessoais

(necessidades, valores, interesses, traços e os seus conceitos de si), pela sua “maturidade de carreira” e pelas oportunidades que se lhe oferecem.

(7) A capacidade que cada indivíduo tem para lidar com as exigências do meio ambiente e as suas próprias exigências pessoais, em cada estágio de vida, depende da sua preparação, isto é, da sua “maturidade de carreira”. Esta maturidade é constituída por um conjunto de características físicas, psicológicas (cognitivas e afectivas) e sociais, para enfrentar as tarefas inerentes a cada estágio de vida.

(8) A “maturidade de carreira” é um constructo hipotético (...) e não um traço unitário. Em termos operacionais é um conceito difícil de definir, semelhante ao que acontece com o conceito de inteligência.

(9) O desenvolvimento da carreira do indivíduo ao longo dos estádios de vida pode ser orientado, facilitando, por um lado, a maturação das suas habilidades, dos seus interesses e dos seus recursos para se ajustar (recursos de coping) e, por outro lado, ajudando-o a testar os seus auto-conceitos (teste da realidade) e a desenvolvê-los. O processo de desenvolvimento da carreira é essencialmente o da formação e da implementação dos auto-conceitos profissionais. É um processo de síntese e de compromisso, no qual o auto-conceito parece ser o produto da interacção de aptidões herdadas, de experiências de formação, de oportunidades dadas ao indivíduo para observar e desempenhar diferentes papéis, da sua avaliação, pelos superiores e pares e da capacidade para desempenhar tais papéis.

(10) O processo de síntese ou de compromisso entre os factores individuais e sociais – entre os auto-conceitos e a realidade - é o da representação de um papel e de uma aprendizagem por retroacção, quer esse papel seja representado na fantasia, numa consulta de aconselhamento, ou em actividades reais, como uma aula, um clube, um emprego em part-time, ou uma inserção profissional efectiva.

(11) A satisfação no trabalho e na vida, é tanto maior quanto mais for permitindo ao indivíduo aplicar as suas capacidades, realizar as suas necessidades, os seus valores, os seus interesses, os seus traços de personalidade e os seus auto-conceitos. A satisfação depende do estabelecimento num tipo de trabalho, numa situação profissional e num modo de vida correspondente aos papéis que ele descobriu serem convenientes para si próprio, durante as etapas de crescimento e de exploração.

(12) O nível de satisfação dos indivíduos no seu trabalho aumenta se este permitir que sejam implementados os seus auto-conceitos.

(13) As actividades profissionais são um elemento central na organização da personalidade da maior parte dos homens e mulheres. No entanto, para algumas pessoas essa valorização não existe ou tem apenas uma influência periférica. Por vezes, outros papéis (por exemplo: tempos livres ou responsabilidades familiares) assumem um carácter central. A centralidade de um papel de vida depende das tradições sociais (nomeadamente dos papéis reservados aos homens e mulheres), da estrutura da oferta num dado momento e das preferências e capacidades.

2.3 Concepção das fases de desenvolvimento

Super (1942, 1957, 1963) concebe um modelo de estádios de desenvolvimento vocacional, cujas tarefas vocacionais vão aumentando de complexidade à medida que se passa de um para outro estágio (Herr & Cramer, 1996). Este modelo deriva dos trabalhos de Miller e Form (1951), de Havighrust (1953), e da investigação de Ginzberg e colaboradores (1951), integrando estas duas perspectivas de “life-stage”, num constructo teórico mais elaborado, relativo ao processo de desenvolvimento vocacional (Super, 1982).

As tarefas de desenvolvimento enunciadas neste modelo, são definidas como: “as tarefas com que a pessoa se confronta num determinado período da vida, as quais têm origem nas expectativas que os membros de um grupo social manifesta numa sequência comportamental relativamente bem ordenada, ao prepararem-se e ao participarem nas actividades de trabalho” (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957).

Outro contributo importante de Super foi a formalização dos estádios de desenvolvimento vocacional, em cinco fases sequenciais, designadamente: o crescimento, a exploração, estabelecimento, a consolidação e o declínio (Zunker, 1997). Assim:

1- O estágio de Crescimento abrange o período entre o nascimento e os 14 – 15 anos, caracteriza-se por um desenvolvimento das capacidades, atitudes, interesses e necessidades associadas ao auto-conceito. O conhecimento de si vai-se desenvolvendo à medida que a criança se vai identificando com as figuras familiares. As necessidades e a fantasia dominam o início deste estágio e o *role-playing* assume um papel fundamental. À medida que a participação social da criança vai aumentando, ela vai reconhecendo a importância das aptidões e das capacidades para um dado trabalho.

Este período subdivide-se em três fases: a fantasia, o interesse e a capacidade. (Tolbert, 1974).

2- O estágio de exploração, ocorre entre os 15 e os 24 ou 25 anos, em que após o jovem se ter informado e reflectido acerca de um leque de opções, assume um compromisso com uma determinada escolha vocacional. Contudo, essa escolha pode não ser a final. Este estágio subdivide-se em três fases: cristalizar, especificar e implementar.

3- O estágio de estabelecimento, surge entre os 25 e os 44 ou 45 anos, corresponde a um período em que o indivíduo começa a trabalhar e pretende estabilizar numa determinada profissão, procurando obter segurança no seu emprego, com vista a progredir na sua carreira profissional, para estatutos mais elevados (Savickas & Super, 1996). No entanto, há indivíduos que prolongam o seu período de exploração e outros que não chegam a alcançar carreiras estáveis.

Este estágio subdivide-se em três fases: Estabilizar, consolidar e promover.

4- O estágio de manutenção, ocorre entre os 45 e os 64 anos, caracteriza-se por um processo contínuo de ajustamento ao trabalho, em que a pessoa tenta manter e melhorar o seu estatuto e posição numa dada profissão. Neste período o indivíduo também poderá procurar novos desafios, por vezes até extra profissionais. Este estágio subdivide-se nas fases de: manter, actualizar e inovar.

5- O estágio de declínio, ocorre a partir dos 65 anos, refere-se a aspectos relacionados com a preparação para a reforma e a própria reforma. Este período está subdividido em três sub fases: desacelerar, planear a reforma e a reforma.

Na figura 3, estabelece-se uma comparação entre os estádios desenvolvimentais de Super e os estádios designados por Ginzberg.

Figura 3 - Estádios de desenvolvimento vocacional

→					
Super	Crescimento	Exploração	Estabelecimento	Manutenção	Declínio
(maxiciclo)		0-15 anos	25	45	65/...anos
Ginzberg	Fantasia	Tentativa	Realismo		
		0-11 anos	17/...anos		

Fonte: Minor (1992).

2.4 O modelo do arco-íris de carreira

O arco-íris da carreira (Super, 1990; Feller, 1986), sintetiza os trabalhos apresentados anteriormente por Super, abordando aspectos biológicos, psicológicos e socio-econômicos determinantes no desenvolvimento da carreira (Super, 1990) (ver fig. 4).

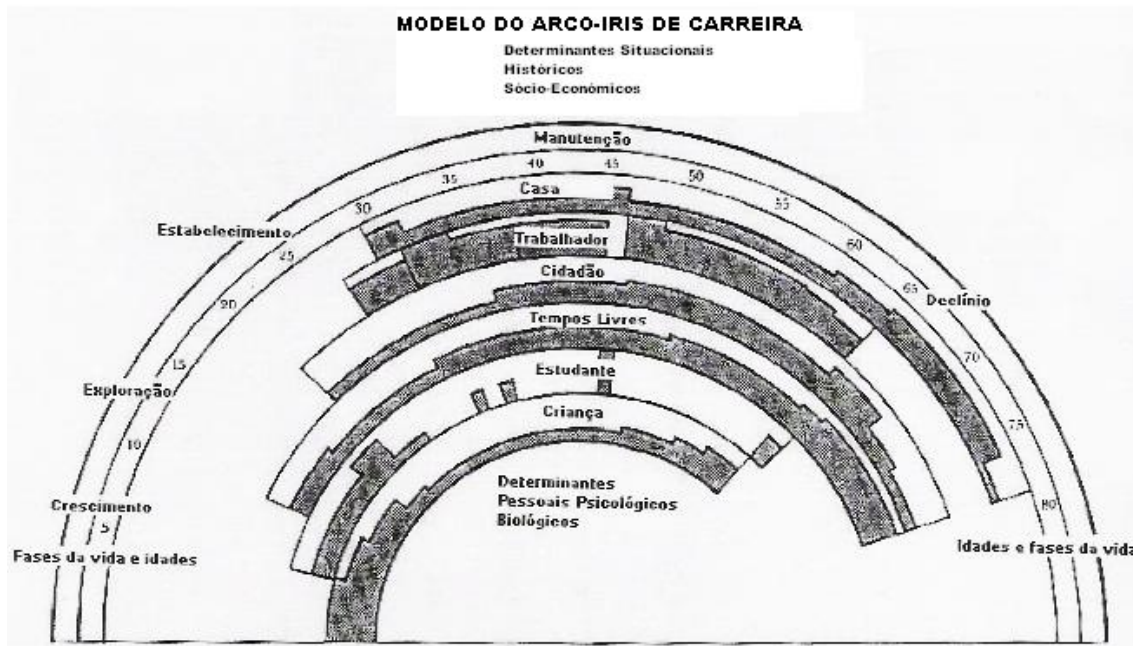
Este esquema visa integrar duas dimensões fundamentais da carreira: a dimensão longitudinal ou temporal e a dimensão transversal, latitudinal ou espacial. A primeira dimensão caracteriza-se pelo processo de desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a vida, que o autor designa por ciclo de vida (com cinco fases de desenvolvimento) e, a segunda, pela articulação dos seus diferentes papéis sociais, denominado pelo autor de espaço de vida. A combinação simultânea dos papéis constitui o “estilo de vida” e a sua combinação sequencial estrutura o “espaço de vida” e o “ciclo de vida” (Super 1980, p. 288).

Este modelo procura enfatizar a importância dos diversos papéis que os indivíduos vão realizando ao longo do ciclo vital (criança, estudante, trabalhador, marido/mulher, pai/mãe, tempos livres, entre outros) e a variedade de cenários ou palcos em que se desempenham esses papéis, nomeadamente, a casa, a comunidade, a escola, o emprego (Super, 1980, 1984b, 1990).

Super refere ainda que “cada pessoa preenche os arcos do arco-íris (life career roles) de modo a mostrar como ele ou ela investe o seu tempo e afecto em cada papel e como ele ou ela gostariam de fazer estes investimentos em algum momento no futuro” (Super, 1984a p. 215).

Super (1980) introduz, assim, no seu modelo, a perspectiva da saliência dos papéis, ou seja, a sobreposição de papéis que o indivíduo vai adoptando e a importância relativa desses papéis nas diferentes fases do ciclo de vida (Hackett, Lent & Greenhaus, 1991) (c.f.fig.4).

Figura 4 - Modelo do arco-íris na carreira



Fonte: Adaptado de Super, D. E. (1984a, p. 212).

Com efeito, o desempenho simultâneo de diferentes papéis em diferentes palcos, implica que cada um dos papéis vai influenciar todos os outros, e quando adicionamos um novo papel reduzimos a participação num ou noutro papel ou papéis (Super, 1980, 1990). Neste sentido, o conceito de saliência do trabalho é entendido como a importância relativa do trabalho por comparação com os papéis não profissionais (Super, 1984a). Segundo Super, este modelo pode ser utilizado com sucesso no aconselhamento de carreira (Hackett, Lent & Greenhaus, 1991).

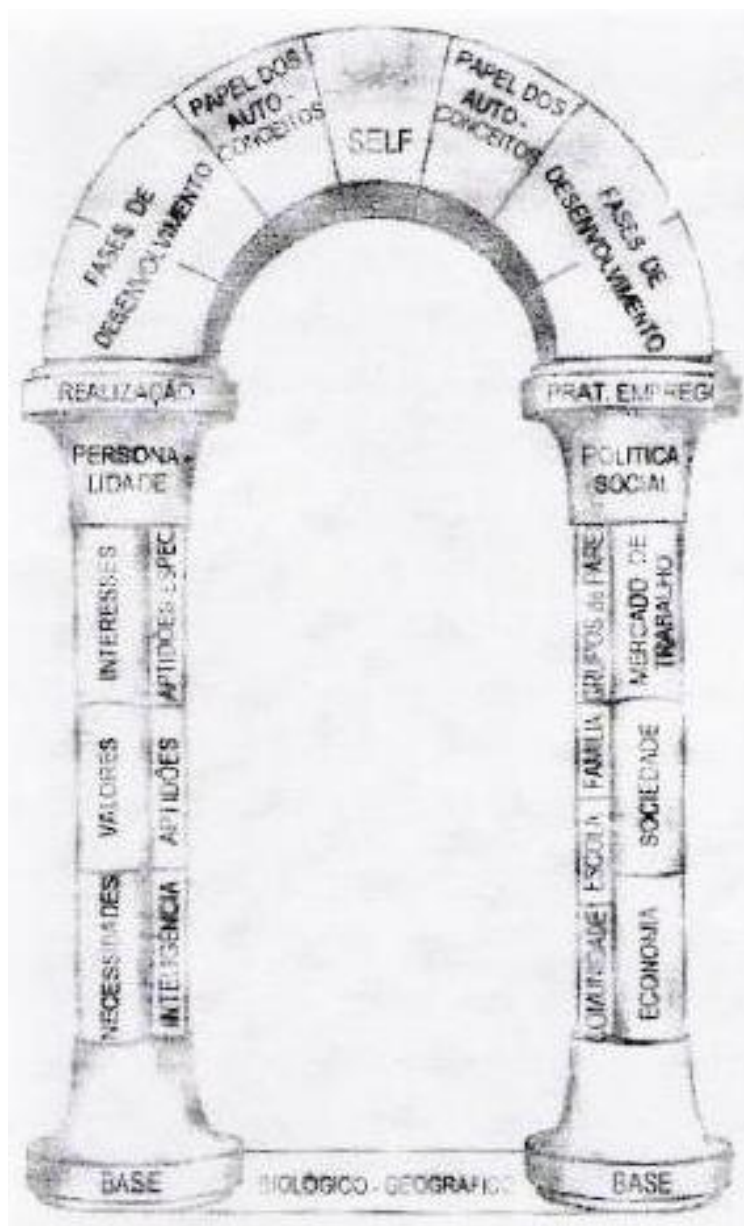
2.5 O modelo do arco normando da carreira

Donald Super conclui entretanto, que a conceptualização do desenvolvimento da carreira patente no modelo do arco-íris não é ainda clara quanto a alguns aspectos, já que não permite uma visão precisa do ciclo de vida e do espaço de vida. Assim, depois de vários seminários e Workshops, em 1980 concebe um outro modelo, recorrendo à metáfora do “Arco Normando de Careira”, para evidenciar e integrar os aspectos de natureza segmentada do desenvolvimento da carreira (Super, 1984a p. 212) (ver fig. 5).

Super refere-se a este modelo (Super, 1984a p. 201) como “tells the same story as de rainbow, but tells it in a different way.” O modelo segmentado de Super (1990) aborda o

desenvolvimento da carreira, integrando o conceito de ciclo de vida e espaço de vida, considerando o conceito de saliência de papéis, identificando os determinantes pessoais e situacionais da escolha e concebendo o processo de desenvolvimento vocacional, como um processo de desenvolvimento e implementação do auto-conceito (Super, 1984a; 1990). Este modelo está representado sob a forma de um arco da Normandia, inspirado na porta da igreja de Cambridgeshire em Inglaterra. Foi designado por Super de Archway Model, por ser feito de pedras (segmentos) e cimento, as quais expressam a complexidade e as múltiplas contribuições para o processo (Osborne, 1986).

Figura 5 - O arco Normando da carreira



Fonte: Adaptado de Super, D. E. (1984a, p. 200)

Na base deste modelo estão três pedras grandes que representam os alicerces biológicos e geográficos do desenvolvimento humano, a pessoa (características psicológicas); o “self” e a sociedade (recursos económicos, estrutura económica, instituições sociais, etc.) (Super, 1984a; Osborne, 1986). O lado direito do arco é constituído pelos factores que representam a sociedade e as suas componentes, incluindo: a comunidade em que cada indivíduo vive, as escolas frequentadas, a família, os grupos amigos, a economia, a sociedade, o mercado de trabalho, a polícia etc. A soma destes determinantes sociais afectam as práticas de emprego. O lado esquerdo do arco, consiste nos aspectos biológicos que influenciam o desenvolvimento, designadamente: as necessidades do indivíduo, a inteligência, os valores, interesses e aptidões específicas. Todas estas características coalescem representando a personalidade. No centro do arco, está representada a pessoa, quem vai tomar as decisões. O “Self” é o resultado dos processos de desenvolvimento, através das fases representadas em cada um dos lados do arco. Em cada fase o indivíduo desempenha vários papéis, desenvolvendo também o seu auto-conceito (Osborne, 1986).

2.6 As fases da carreira

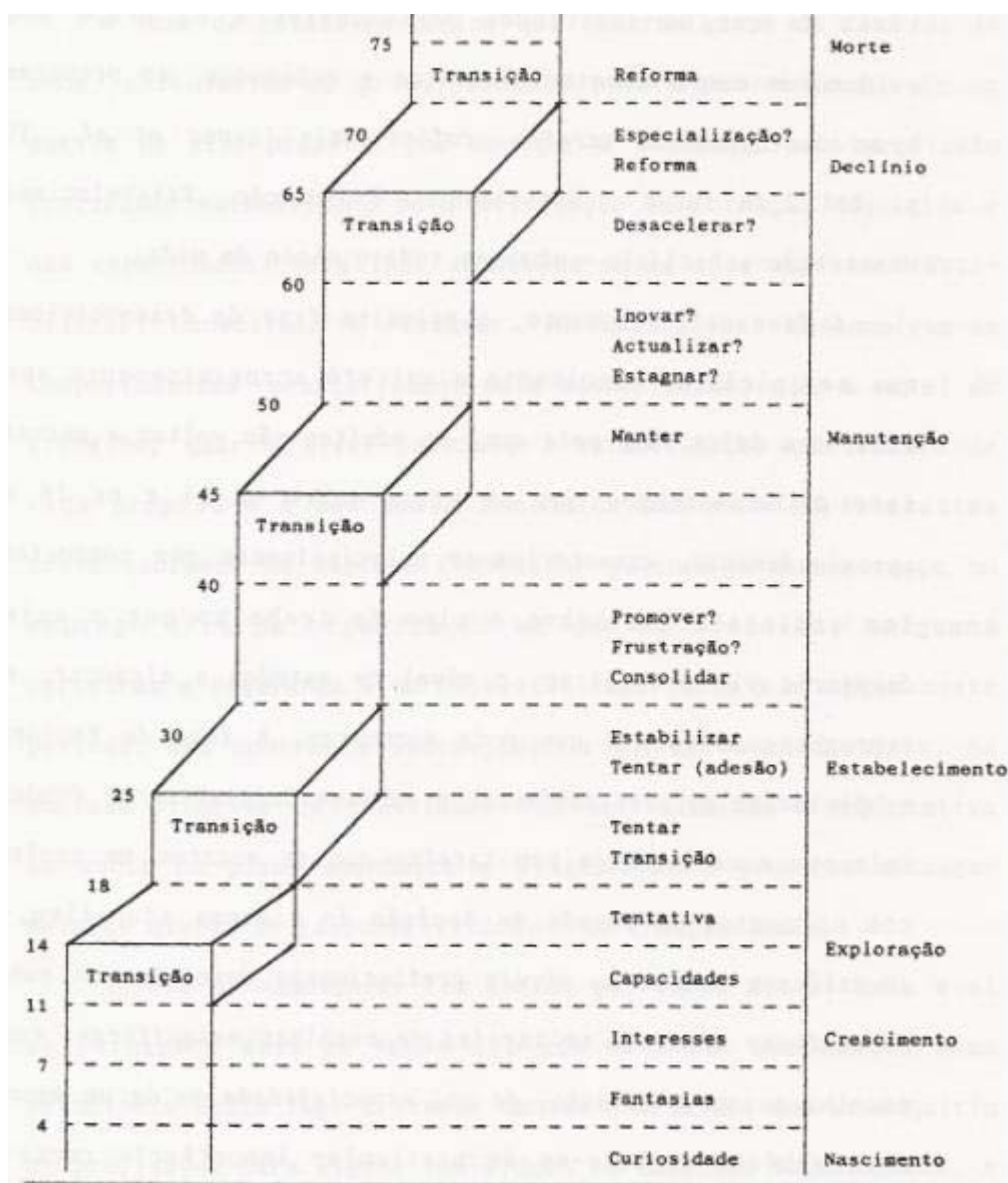
Segundo Super, uma outra forma de descrever o desenvolvimento de carreira é a que está representada na fig. 6 sob o formato de uma escada de progressão. Super sugere que os indivíduos passam sucessivamente pelos estádios de nascimento, crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção, declínio e morte, confrontando-se ao longo da vida com variadas tarefas desenvolvimentais. A passagem e preparação para a vivência de cada um dos estádios constituem a maturidade de carreira (Osborne, 1986)

Super define a maturidade da carreira como “a capacidade do indivíduo para estar pronto para lidar com as tarefas de desenvolvimento com que ele ou ela são confrontados em função do seu desenvolvimento sócio-biológico e também das expectativas que a sociedade tem face às pessoas que atingiram este patamar de desenvolvimento” (Super, 1984a, p. 213). No seu modelo de escada, tal como indicam as linhas tracejadas, os estádios tendem a sobrepor-se, não estando, assim, claramente limitados por idades. Para Super, é neste ponto que o seu quadro conceptual difere do de outros autores de modelos de desenvolvimento humano, como é o caso de Levinson e colaboradores (1978), referindo que:

“Estes investigadores vêem estas etapas como períodos essencialmente biológicos e que se desenvolvem numa sequência bem ordenada. De modo a ficar mais claro, a minha formulação, evidencia que não só as idades de transição são muito flexíveis como também que cada transição envolve a reciclagem de um ou mais estádios miniciclo” (Super 1984a, p.215).

Super considera ainda que a teoria dos estádios de vida “tells one what one may expect to encounter, but not what one must inevitably do” (Super, 1982).

Figura 6 - Fases e subfases do desenvolvimento ao longo da vida.



Fonte: Super, D.E. (1984a, p. 214) (Adaptado)

Nesta sua concepção do desenvolvimento, as idades que marcam as transições são flexíveis, podendo cada transição envolver uma reciclagem, através das fases de um miniciclo (Super 1984a; Zunker, 1997). O exemplo dado por Super explicita claramente a sua ideia: Um recém licenciado que ingressa no seu primeiro emprego, passa por um período de crescimento no seu novo papel, explorando a natureza das expectativas desse papel. Ele ou ela estabelece-se, mantém-se no trabalho se for bem sucedido e depois pode experimentar um declínio. De forma similar, o trabalhador estabelecido, pode sentir-se frustrado, e querer experimentar um novo crescimento, explorar novos papéis e estabelecer-se num deles (Super, 1984a)

Mais recentemente, em 1990, Super reformulou as tarefas de desenvolvimento ao longo da vida e introduziu o conceito de reciclagem na carreira, por forma a adaptar o seu modelo às trajectórias diferenciadas dos indivíduos no plano vocacional, como se ilustra no quadro 2. De acordo com Taveira (1997), dá-se assim, uma ruptura com os modelos anteriores de desenvolvimento vocacional, de uma forma inteligente e inovadora. O autor demonstra que tarefas simples, características de determinada fase do desenvolvimento da carreira, podem ser apropriadas por estádios de desenvolvimento mais atípicos, ou seja, podem encontrar-se em quaisquer outros momentos (Super, 1984a). Neste contexto, o desenvolvimento da carreira do adulto é percebido, como um processo que ocorre através de reciclagens, e não de uma forma linear. Segundo Super:

“...O facto de se poder identificar um maxiciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio através do qual muitas pessoas progredem, não deve fazer esquecer o facto de que algumas pessoas nunca param de explorar e que outras são afectadas por acidentes, doenças, políticas, recessões e por aspectos de natureza pessoal como sejam as mudanças nos interesses e nos valores com a idade e a experiência” (Super, 1985, p. 407).

Para Super (1990), é fundamental passar por todos os estádios do seu modelo de desenvolvimento vocacional de um modo sequencial. O salto de um estádio (por exemplo, passar directamente do estádio de Crescimento para o de Estabelecimento) pode provocar graves dificuldades na resolução das tarefas definidas para cada estádio.

Quadro 2 – Reciclagem das tarefas de desenvolvimento ao longo da vida

Idades				
Estádio de vida	14-25	25-45	45-65	Mais de 65
Declínio	Dar menos tempo às actividades de tempos livres.	Reduzir a participação em actividades desportivas	Focalizar-se em actividades essenciais	Reduzir as horas de trabalho
Manutenção	Confirmar a escolha ocupacional	Tornar segura a posição profissional	Enfrentar a competição	Manter o que ainda lhe continua a agradar
Estabelecimento	Começar a trabalhar na área profissional escolhida	Estabelecer-se numa posição permanente	Desenvolver novas competências	Fazer coisas que sempre se desejou
Exploração	Aprender mais acerca de mais oportunidades	Descobrir oportunidades de fazer o trabalho desejado	Identificar novos problemas para os trabalhar	Descobrir um bom sítio para a reforma
Crescimento	Desenvolver um auto-conceito realista	Aprender a relacionar-se com os outros	Aceitar as suas próprias limitações	Desenvolver papéis não profissionais

Fonte: Adaptado de Super, D. E. (1984a p. 216)

2.7 Maturidade Vocacional e adaptabilidade na Carreira

As investigações de Super sobre o desenvolvimento vocacional do indivíduo ao longo da vida, deram contributos, já referidos, muito assinaláveis para a compreensão deste domínio, designadamente, o seu estudo longitudinal, realizado ao longo de 21 anos, denominado de *Career Pattern Study* (1942, 1953, 1957, 1963).

Este estudo foi iniciado por volta de 1950, tendo por objectivo principal estudar os processos de desenvolvimento da carreira, com uma amostra de aproximadamente trezentos e oitenta e nove jovens do sexo masculino, alunos de uma escola secundária norte-americana, a frequentar o 9º ano de escolaridade. Estes jovens foram acompanhados ao longo da sua vida, com regularidade, dos 15 os 36 anos e, mais intensamente, nos

seguintes intervalos de idades: 15, 18, 25 e 36 anos. (Herr, 1974). Foram utilizados diversos métodos e instrumentos como testes psicológicos, questionários e entrevistas, com o objectivo de recolher informações sobre os possíveis determinantes do seu processo de desenvolvimento vocacional.

Com este estudo longitudinal, Super procurava respostas a algumas questões. Ao investigar os jovens no 9º ano, Super pretendia saber até que ponto estavam preparados para tomar decisões vocacionais; já com os jovens no 12º ano, analisa como lidam com as decisões sobre o prosseguimento dos estudos e a entrada no mercado de trabalho; no terceiro momento, aos 25 anos, Super procurou estudar a relação existente entre as dimensões de maturidade vocacional e a preparação que os sujeitos tinham para se estabelecerem na profissão que escolheram; na última etapa do estudo, quando os indivíduos tinham 36 anos, Super pretende compreender como enfrentam os problemas de estabelecimento e manutenção na actividade profissional, quais os problemas que têm no meio da carreira, e o modo como encaram a ainda distante preparação para a reforma (Duarte, 1993).

No âmbito dos estudos desta investigação surgem inúmeros modelos de maturidade vocacional para diferentes idades (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957; Super & Overstreet, 1960).

Vários instrumentos foram construídos para a investigação da maturidade vocacional, nomeadamente: o Career Maturity Inventory de Crites (1965) que consistia numa escala de atitudes e num teste de competências; o Cognitive Vocational Maturity Test; de Westbrook (1971), que consistia em seis subtestes sobre as ocupações profissionais; o Career Development Inventory de Forest e Super (1973), composto por três escalas para avaliar diferentes aspectos da maturação vocacional (este instrumento foi adaptado para Portugal em 1973 por Ferreira-Marques e Caeiro) e o Career Developmental Inventory, Forma 9-30” de Super e Zelkowitz (1972), que permite avaliar quinze comportamentos característicos de cada um dos estádios e sub estádios do desenvolvimento da carreira. (Jordaan & Herr, 1974)

Esta investigação ficou concluída em 1973, tendo os seus resultados permitido e o seu resultado permitiu clarificar a noção de maturidade vocacional. Este conceito tem sido estudado entretanto, a longo dos últimos 40 anos, junto de jovens e adultos ainda que originalmente estivesse ligado ao desenvolvimento vocacional do adolescente

As investigações referidas resultam na integração do conceito de maturidade da carreira (American Psychologist, 1984), considerada como um processo contínuo que reflecte o grau desenvolvimento da pessoa num dado momento e, que implica: crescente realismo dos objectivos de carreira, crescente auto conhecimento, crescente congruência entre auto-conceito (aptidões interesses, valores e personalidade) e objectivos de carreira; crescente competência no planeamento da carreira e sucesso, bem como, melhoria nas atitudes relacionadas com a carreira (realização, orientação, independência, envolvimento, compromisso e motivação), crescente conhecimento das opções relevantes e crescente produtividade e satisfação (Seligman, 1994).

Neste quadro teórico, verifica-se uma aplicação aos adultos dos modelos de maturidade vocacional, concebidos inicialmente para os adolescentes. Este facto levanta algumas questões de foro conceptual, pelo que Super propõe a sua substituição pelo conceito de adaptabilidade na carreira, desviando-se assim de uma perspectiva maturacional do mesmo. (Brizzi, 1990, p. 4-5; Super e Knasel, 1981, p. 198 *in* Rafael, 2001).

2.8 O modelo de adaptabilidade na carreira

O modelo de adaptabilidade na carreira, apresentado no quadro 3, é originário do primeiro modelo estrutural da maturidade vocacional (Super & Zerkowitz, 1973) resultando, também, das investigações de carreira realizadas com adultos (Super, 1977). Este modelo não é definitivo podendo vir a ser alterado, caso os dados recolhidos na investigação o justifiquem.

Este modelo, perspectiva o indivíduo como um ser activo e responsável, em torno de um ambiente também dinâmico, permitindo reconhecer os fenómenos de reciclagem dos vários estádios de desenvolvimento da carreira, designadamente: o crescimento, a exploração, o estabelecimento, a manutenção e o declínio (Super, 1980, 1982)

O modelo de adaptabilidade da carreira, tendo derivado do modelo de maturidade vocacional, inclui cinco dimensões: duas dimensões atitudinais, onde se inclui o planeamento e a exploração; duas dimensões cognitivas que se referem à informação e à tomada de decisão e, por último, a dimensão de orientação para as realidades, que abrange aspectos cognitivos e comportamentais, como a confrontação com as tarefas de desenvolvimento vocacional (Super, Thompson & Lindeman, 1988).

Esta concepção de Super é centrada no indivíduo, revelando que a satisfação que se alcança no trabalho tem a ver com a capacidade do sujeito para desenvolver e implementar os auto-conceitos. Assim, quanto mais elevada for a adaptabilidade à carreira, maior é a possibilidade de se alcançar satisfação profissional.

Quadro 3 - Modelo de adaptabilidade na carreira

<p>I. Planeamento</p> <p>A. Autonomia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planeamento escolar 2. Planeamento profissional <p>B. Perspectiva do tempo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Passado: Reflexão sobre <ol style="list-style-type: none"> a. Cristalizar b. Identificar áreas profissionais c. Analisar implicações 2. Presente: Futuro a curto prazo <ol style="list-style-type: none"> a. Planear b. Implementar c. Estabilizar 3. Futuro a médio prazo <ol style="list-style-type: none"> a. Consolidar b. Promover c. Manter d. Inovar 4. Futuro a longo prazo <ol style="list-style-type: none"> a. Desacelerar b. Preparar a Reforma c. Reforma d. Adaptação à Reforma <p>II. Exploração</p> <p>A. Curiosidade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si Próprio <ol style="list-style-type: none"> a. No tempo: fases da vida b. No espaço: papéis 2. Situação <ol style="list-style-type: none"> 1. No tempo: organização 2. No espaço: estilo de vida <p>B. Recursos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos 2. Avaliação 3. Utilização eficaz <p>C. Participação e utilização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Casa 2. Comunidade 	<p>III. Informação</p> <p>A. Fases da vida</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características e períodos de tempo 2. Tarefas de desenvolvimento <p>B. Comportamentos de confronto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opções 2. Adequação <p>C. Opções disponíveis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização 2. Emprego 3. Profissional <p>D. Implementação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acesso 2. Táticas <p>E. Resultados prováveis de acções possíveis</p> <p>IV. Tomada de Decisão</p> <p>A. Princípios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento 2. Avaliação <p>B. Aplicações</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização no passado 2. Utilização no presente <p>V. Orientação para as Realidades</p> <p>A. Conhecimento de si</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Traços 2. Desempenho <p>B. Realismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fontes: acesso 2. Prospecção <p>C. Consistência das preferências</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actuais 2. Ao longo do tempo <p>D. Cristalização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos de si 2. Objectivos <p>E. Experiência de Trabalho</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comportamentos de confronto <ol style="list-style-type: none"> a. <deixar andar> b. hesitar c. estagnar d. tentar e. agir f. estabilizar g. desacelerar
--	--

Fonte: Super, D. E., Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1988 p.15), tradução de Duarte (1993).

2.9 A implementação do auto-conceito

Super relata a importância do auto-conceito do indivíduo no processo da escolha e desenvolvimento da carreira. Este motivo justifica, por si só, que este conceito adquira o “estatuto” de ser um dos segmentos fundamentais e integradores de toda a sua teoria.

No seu quadro teórico, Super sugere que a pessoa se esforça por implementar o seu auto-conceito, escolhendo uma profissão que lhe permita desenvolver a sua auto expressão. O autor vai mais longe e refere que determinados comportamentos exibidos pela pessoa para atingir o seu auto-conceito vocacional, ocorrem em função do estágio desenvolvimental em que a mesma se encontra (Osipow, 1973). De acordo com Super, diversos comportamentos vocacionais, podem ser melhor compreendidos, se os analisarmos dentro de um contexto de mudanças e exigências do ciclo de vida, sob a forma de uma aproximação à implementação do auto-conceito. (Osipow, 1973).

Para Super, cada um de nós tem um auto-conceito, uma imagem acerca de quem somos e como somos, que consiste numa combinação de como nós nos vemos, como gostaríamos que nos vissem e de como pensamos que os outros nos vêem. Para este autor, o auto-conceito representa a principal variável da personalidade, tal como está evidenciado no seu modelo do Arco da carreira (Super, 1984).

O conceito de si é uma estrutura integrada no desenvolvimento biológico, psicológico e social, na medida em que a ideia que cada um tem de si próprio pode começar a tornar-se definitiva a partir da infância, pois entende-se que as experiências exploratórias, características da adolescência, servem para ajudar a clarificar, a elaborar e a confirmar o conceito que entretanto já começa a emergir e a cristalizar durante a infância (Super, 1951 *in* Super, 1988). A interação do indivíduo com o mundo vai influenciar o conceito que ele tem de si próprio. A sua experiência, o desempenho dos papéis, o conhecimento que vai tendo do ponto de vista dos outros, vão alterando os seus próprios pensamentos e sentimentos, num processo constante de ajustamento ao ambiente.

De acordo com Super (1963), a formação do auto-conceito requer que o indivíduo se reconheça como uma pessoa distinta e, que ao mesmo tempo, esteja consciente das suas semelhanças com os outros (Osipow, 1973).

Na sua teoria Super (1963) considera a importância de três grandes vectores ou fases para o desenvolvimento do auto-conceito:

1- A formação: a formação dos primeiros auto-conceitos inicia-se na infância, na procura de uma identidade. As necessidades e os valores do “Eu” são moldados e formados pela família, podendo mais tarde vir a ser modificados devido à experiência que a pessoa vai adquirindo e ao relacionamento com o seu grupo de pares. O auto-conceito vai evoluindo e na adolescência passa pela fase da exploração, em que o jovem começa a perceber que é diferente dos seus pares (essa percepção pode advir da infância), vai procurar informação sobre si próprio, não desenvolve uma nova imagem de si mas vai testar e avaliar a imagem já conhecida, por forma a facilitar a sua tomada de decisão vocacional, a sua entrada no mercado de trabalho e o seu ajustamento ao trabalho (Super, 1957, p. 85; Super 1963, p.12). O adolescente pode reconhecer que a vida do seu pai ou pais não é a ideal para si, podendo assim encontrar outros adultos homens com quem se poderá identificar (Osipow, 1973)

Nesta fase é de destacar o papel importante de dois factores: a simulação de papéis ou ensaio que acompanha o processo de identificação e diz respeito à imitação dos comportamentos dos outros que podem influenciar o jovem e, o enfrentar da realidade, experiências que podem fortalecer, modificar ou confirmar a maneira como se encara o papel profissional (Super, 1957, p. 111).

2- A transposição: refere-se à transposição dos auto conceitos para termos profissionais, da seguinte forma: a identificação com um adulto pode levar o adolescente a querer desempenhar a mesma profissão; a oportunidade de adquirir experiência numa certa profissão pode levar o sujeito a descobrir outras vocações (transposição vocacional); a informação acerca de determinadas características de uma actividade profissional pode levar o indivíduo a confirmar ou não as suas expectativas sobre esse domínio (Super, 1963 *in* Duarte, 1993). O indivíduo com um auto-conceito bem desenvolvido encara melhor as informações inesperadas, enquanto que um sujeito com um auto-conceito mal definido fica confuso (Cabral & Salomone, 1990).

A meia-idade representa um tempo de mudança e crise do auto-conceito. A meio da carreira, o indivíduo pode fazer uma reavaliação do seu auto-conceito, e em consequência reajustar-se ou restabelecer-se na carreira (Bingham, 1999). Também na fase de declínio da carreira, com o envelhecimento, o sujeito pode necessitar de mudar os auto-conceitos (que foram relativamente estáveis num longo período de tempo), de

mudar hábitos e rotinas do dia-a-dia, de atribuir mais importância a outros papéis de vida (Super, 1957, p. 156-159).

3- A implementação: corresponde ao resultado de todo o processo já descrito, ou seja, escolher os meios de implementação dos seus auto-conceitos nas escolhas profissionais. Super apresenta uma taxonomia de dimensões do auto-conceito, que convém aqui destacar. Assim, no estudo do auto-conceito é importante distinguir os traços de personalidade ou os atributos do “self” (dimensões do auto-conceito) e as características dessas mesmas dimensões (por ex. clareza, estabilidade e auto-estima), designadas por metadimensões.

Super refere que muitos autores tendem a confundir dimensões e meta dimensões, resultando no uso de auto-conceito e auto-estima como sinónimos (Super, 1990, 1984a). Para melhor distinguir as meta dimensões dos auto-conceitos, deve entender-se que as meta dimensões podem ser utilizadas para descrever as características de uma única dimensão dos auto-conceitos, em vez das características das dimensões do sistema de auto-conceitos (Super, 1963b *in* Duarte, 1993). No quadro 4 apresenta-se uma caracterização das dimensões e meta-dimensões do auto-conceito, tal como descritas por Super (1990).

Quadro 4 - As meta dimensões dos auto-conceitos

Super e colaboradores, 1963		
Dimensões	Metadimensões dos conceitos	Metadimensões dos sistemas
Exemplos: Instinto gregário, Inteligência	Auto-estima Estabilidade Clareza Abstracção Cultura Certeza Realismo	Predominância Harmonia Estrutura Competência Flexibilidade Idiosincrasia

Fonte: Super, (1990, p. 225)

Outra consequência desta taxonomia, no âmbito das meta dimensões, diz respeito à diferença entre auto-conceito e sistemas de auto-conceito (ver quadro 4). Os auto-conceitos denotam as características de simples traços, e os sistemas evidenciam as características de constelações de traços, concluindo-se que o indivíduo forma e desenvolve não um único auto-conceito, mas sim, uma constelação de auto-conceitos, que se evidenciam de maneira diferenciada nos vários papéis de vida (Super, 1990).

Os resultados das investigações de Super tiveram como consequência a alteração da designação teoria do auto-conceito para teoria dos constructos pessoais, para enfatizar a importância que o indivíduo atribui a ele próprio e à situação que o rodeia, em todo o processo de desenvolvimento e da tomada de decisão da carreira (Super, 1990).

2.10 Valores no trabalho e Saliência dos papéis

O conceito de saliência de papéis surge dos modelos da importância e saliência de papéis, desenvolvidos e aperfeiçoados no âmbito do Work Importance Study (Wis, Super, 1980), destinado a analisar a importância do trabalho para as pessoas e os tipos particulares de satisfações retiradas, ou seja, os valores associados ao trabalho. A definição de valores, ficou clarificada neste estudo, referindo-se a “um objectivo (um estado psicológico, uma relação, ou uma condição material) que se procura atingir ou obter” (Super 1980, p.82).

3. Os contributos da teoria das transições de vida

No âmbito do estudo do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento da carreira, surgem, recentemente, as teorias das transições de vida, dando um enfoque especial, aos processos de socialização do indivíduo e às suas transições pessoais e profissionais. Deste modo, nestas conceptualizações teóricas, a noção dominante deixa de ser o “desenvolvimento”, passando a adquirir um papel central a noção de “transição”.

3.1 A perspectiva das transições

Na perspectiva das transições, discute-se a dos indivíduos em termos de transições, defendendo-se que todas as pessoas passam por acontecimentos marcantes nas suas vidas, como o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte. As regras sociais ditam os comportamentos apropriados para cada idade, constituindo-se como um verdadeiro relógio biológico (Neugarten, Moore & Lowe, 1965 in Schlossberg, 1977)). Contudo, actualmente, estas previsões sociais são mais falíveis, por várias razões: a vida das pessoas é mais longa,

vive-se durante mais tempo com os pais, estuda-se durante mais anos, tudo isto, resultando num adiamento da “maturidade económica”. Também o padrão social definido para as mulheres está a mudar radicalmente. Actualmente, existem novas tendências sociais: existem cada vez mais mulheres empregadas a tempo inteiro, muitas mulheres de meia-idade regressam ao trabalho depois dos seus filhos saírem de casa, os pais partilham, cada vez mais, mais as responsabilidades do seu papel com as mulheres, os casais casam mais tarde e cada vez são mais os que decidem não ter filhos. Crentes destas mudanças sociais, Lowental e Pierce (1975 in Sclossberg, 1992) realizaram uma investigação longitudinal junto de uma amostra diversificada com homens e mulheres de São Francisco, nos EUA, frequentadores da universidade sénior, recém-casados, pais de meia-idade e casais reformados. O objectivo era explorar os maiores acontecimentos de vida ou as transições de vida deste grupo de pessoas. Tendo concluído que a transição em si é mais importante do que a idade do indivíduo para compreender e avaliar o comportamento. Por exemplo, é menos importante saber que a pessoa tem 40 anos de idade do que saber que a pessoa de 40 anos tem filhos adolescentes, é divorciada e vai regressar ao mercado de trabalho. Com base na análise mais profunda das histórias de carreira da sua amostra, estes autores, também chamam à atenção, para a diferente forma como homens e mulheres lidam com as transições. Geralmente as mulheres têm uma imagem acerca de si menos positiva do que os homens, sentem que têm um menor controlo das suas vidas e não planificam tanto as suas vidas. Por outro lado, a sua vida afectiva é mais rica e mais complexa e têm uma maior tolerância à ambiguidade. O estilo de vida dos homens é cada vez menos complexo à medida que envelhecem, deixando de ter alguns papéis e actividades. A mulher tem a capacidade de desempenhar vários papéis de vida e de se comprometer com múltiplas actividades no último estágio da vida.

Colocando-se nesta mesma perspectiva, Bauer e Mc Adams (2004) levaram a cabo um estudo sobre o crescimento pessoal em adultos com histórias de transição de vida. Os autores defendem que nem todas as transições de vida, nem mesmo as voluntárias, suscitam no indivíduo, sentimentos de felicidade, referindo que isto acontece, em parte, devido ao modo como cada um interpreta as suas transições. A investigação demonstra que as interpretações pessoais das transições de vida têm implicações não só ao longo da transição, como também, na personalidade do indivíduo e sobretudo no seu percurso de vida.

Nancy Schlossberg (1984, 1991) por sua vez desenvolveu um modelo específico para analisar os modos através dos quais as transições afectam a vida dos indivíduos e como eles lidam com estas lidam como essas mesmas transições. Em seguida apresenta-se em mais detalhe o referido modelo.

3.2 Teoria da transição de Nancy Schlossberg

Nancy Schlossberg é uma das grandes referências no domínio do desenvolvimento do adulto e do desenvolvimento da carreira. Os seus trabalhos contribuíram fortemente para a orientação e o aconselhamento da carreira.

De facto, a teoria da análise das transições de Schlossberg (1981, 1984) permite perceber que as transições e os indivíduos diferem, entre si, mas por outro lado, a estrutura das transições de vida mantém-se estável (Guichard & Huteau, 2001).

O modelo de Schlossberg é considerado pela própria autora como eclético, integrando uma perspectiva sociológica (identificando transições antecipadas) e uma perspectiva psicológica (analisando a resposta do indivíduo às transições antecipadas e não antecipadas) (Schlossberg, 1992). O modelo foi concebido com base em três estudos destinados, respectivamente, a investigar: o impacto da deslocação geográfica nos homens e nas mulheres (Schlossberg, 1981), a experiência dos homens cujos trabalhos foram eliminados (Schlossberg & Leibowitz, 1980) e as transições de vida/carreira, em trabalhadores de escritório (Schlossberg & Charner, 1982).

Por seu turno, procurando sintetizar as principais concepções sobre o desenvolvimento do adulto, Schlossberg (1978) formula cinco pressupostos-chave, a saber:

1. *Na idade adulta, o comportamento é mais influenciado por aspectos sociais do que por aspectos biológicos.* As normas sociais determinam quando e como certo comportamento deve ocorrer (quando é que o indivíduo se deve casar, quando deve estabilizar num emprego, ou a idade da reforma). Este facto tende a afectar a percepção e a estimular as acções acerca dos maiores acontecimentos de vida. Estar à margem destes padrões sociais pode causar sentimentos de incerteza, ansiedade ou inadequação. A sociedade define a idade apropriada para a ocorrência de determinados comportamentos. Esta é uma poderosa influência no desenvolvimento da carreira ao longo da vida.

2. *Por vezes o comportamento pode ser condicionado pelo estágio em que o indivíduo se encontra na sua vida, outras vezes pela sua idade.* Vários autores, entre os

quais, Levinson e colaboradores (1978), identificaram distintos períodos cronológicos nos quais podem ocorrer tarefas e problemas específicos. No entanto, existem outros autores, tais como Lowenthal, Thurnher e Chiriboga (1976) que atribuem uma menor importância à idade, na compreensão dos processos de desenvolvimento, valorizando mais o tipo de acontecimentos ou tarefas com as quais a pessoa está a lidar no momento.

3. *As diferenças entre sexos assumem uma maior importância do que as diferenças entre idades ou estádios.* O homem e a mulher diferem fortemente nos distintos estádios de desenvolvimento da vida, isto porque as suas identidades tendem a ser desenvolvidas de forma diferente. O homem está mais orientado para a concretização directa dos seus objectivos e a mulher para uma concretização vicariante em função das pessoas mais importantes nas suas vidas (normalmente o homem).

4. *Os adultos experienciam continuamente transições, sendo necessárias adaptações recorrentes e reavaliações de si mesmos.* O conceito de transição surge em oposição à visão do adulto como um ser estável, sugerindo que os adultos experienciam constantemente a mudança, que pode ocorrer por opção ou inadvertidamente devido a forças externas ao indivíduo. Estas mudanças podem promover o desenvolvimento de novos conceitos do “Self”, ou a crise e a deterioração. Em ambos os casos o *stress* acaba por acompanhar as transições.

5. *Os temas recorrentes na idade adulta relacionam-se com a identidade, a intimidade e a actividade geral.* Erikson (1968) operacionalizou estes conceitos, referindo que a identidade é pessoal é tida em consideração sempre que o indivíduo enfrenta uma transição, este, face à mesma, coloca questões relacionadas com a generatividade, como por exemplo, “Qual o sentido da minha vida?”, “Qual foi o meu contributo para o mundo?” e “O que é que eu construí?”. A intimidade refere-se à liberdade, abertura, espontaneidade, afecto e partilha. Os relacionamentos dos indivíduos tendem a ser uma fonte de energia e motivação para o desenvolvimento da sua identidade e para lidar com assuntos de generatividade. Aparentemente estes relacionamentos são cruciais para o sucesso dos indivíduos nas suas adaptações às transições (Herr & Cramer, 1996, p.246).

3.2.1 As mudanças de papéis ao longo da vida do adulto

È comum afirmar-se que a vida adulta representa certeza e estabilidade, sendo também, muitas vezes assumido que as pessoas, dos 30 aos 60 anos, tomam decisões importantes e traçam um padrão de vida firme e seguro, não se preocupam com as dúvidas, conflitos e desafios que marcam o principio das suas vidas. Porém, Schlossberg (1977) defende veemente que estas ideias são falsas.

Para a autora (op.cit) ser adulto implica lidar com a mudança em cinco áreas principais: carreira, intimidade, vida familiar, comunidade e vida interior (Schlossberg, 1977).

Na área vocacional, o indivíduo tem de considerar e eliminar as escolhas de carreira que tomou quando era criança, fazendo uma escolha específica, por volta dos 20 anos ingressando numa carreira, como consequência. De facto, uma variedade de alterações na vida de trabalho acontecem na meia idade, nomeadamente, ser promovido/a, ou ficar na mesma posição, mudar de trabalho, ser despedido/a, encontrar novo trabalho, tornar-se patrão, ficar desempregado/a ou, eventualmente, reformar-se. No caso das mulheres o padrão de carreira, é muitas vezes, marcado por algumas interrupções, nomeadamente, quando estas deixam o emprego devido a gravidez e para tratar dos filhos, sendo que após este período, muitas retomam o trabalho.

Segundo Schlossberg (1977) mesmo a pessoa que fica 40 anos no mesmo cargo profissional sofre alterações no seu auto-conceito e na sua autoavaliação.

Na intimidade, cada adulto segue o seu caminho para atingir uma relação mais longa e mutuamente satisfatória, a qual pode tomar a forma de um casamento heterossexual ou homossexual, e outros, casamentos ou ligações íntimas em série. Nalguns casos, a necessidade de intimidade é satisfeita vivendo numa comunidade com um grande número de pessoas. A partir do momento que passamos a dispor de estatísticas sobre o divórcio e viuvez, torna-se mais evidente que a questão da intimidade não é para sempre, para toda a vida. Para além do que, até uma relação única e longa se pode alterar ao longo do tempo.

A vida familiar é um domínio muito mais abrangente, incluindo as relações com a família mais ou menos próxima e, o mais importante, a relação com os filhos. Os filhos nascem, crescem e saem de casa e estes acontecimentos inevitavelmente afectam os pais.

A área da comunidade envolve uma grande rede de relações do indivíduo, tais como: amigos, conhecidos, colegas de trabalho, entre outros. Ao longo da vida, o indivíduo

conhece novas pessoas, cria novas amizades, podendo juntar-se a organizações que levam à formação de laços interpessoais.

As mudanças constantes de vida referidas por Schlossberg (1977) envolvem, assim, eventos externos claramente definidos, como: casar-se, mudar de trabalho, mudar de cidade, etc. Em contrapartida, as alterações na vida pessoal de qualquer indivíduo são mais subtis, por vezes imperceptíveis aos olhos de outras pessoas. Estas mudanças podem ou não estar relacionadas com eventos externos.

Segundo Schlossberg (1977) de alguma forma, as áreas referidas encontram-se e sobrepõem-se, e a alteração numa arena da vida pode levar a mudanças nas restantes arenas. Parte das alterações resultam da vontade própria da pessoa, por exemplo, deixar o trabalho, casar, voltar à escola. Enquanto outras mudanças dependem, de segundos, por exemplo, o empregador que decide despedir ou a filha que decide sair de casa. Existem ainda outras alterações que estão para lá do controlo humano, como a morte de um parente ou cônjuge.

Algumas alterações podem ser apelidadas de incremento de um determinado papel como é o caso do casamento, nascimento, promoção, envolvendo mais responsabilidades. Outras implicam um défice no papel de vida, como é o caso do divórcio, reforma, viuvez. Nalguns casos, as alterações encerram sentimentos de excitação, expectativa, ansiedade. Noutros casos, os sentimentos são de frustração, depressão e solidão. No entanto, deliberadas ou não, todas as alterações implicam períodos de crise e *stress*, muitas vezes misturado com ambivalência.

Neste sentido, qualquer alteração na vida da pessoa que implique ruptura, ajustamentos, reavaliações e novas relações, podem ser denominadas como transformações no papel de vida. À medida que os adultos se movem através destas transformações, alguns temas comuns de vida podem emergir. Em seguida analisa-se em mais detalhe o conceito de transição.

3.2.2 O conceito de transição

Para Schlossberg o período da vida adulta caracteriza-se por uma série de acontecimentos previstos e imprevistos. Esses acontecimentos são frequentemente designados por transições. Pode tratar-se da entrada na universidade, de um divórcio, de uma doença grave, de uma oferta de emprego inesperada, ou seja, todo o acontecimento

que afecte negativa ou positivamente o indivíduo. Para a referida autora, tal como um acontecimento, um não-acontecimento, por sua vez, pode envolver também uma transição, já que se trata de algo que era esperado que acontecesse mas não aconteceu, por exemplo, não ser admitido na universidade, não ter encontrado um parceiro(a) para casar, não ter os filhos que esperava ou não ser promovido/a (Schlossberg, 1987, 1992).

No entanto, um acontecimento só constitui uma transição se o indivíduo o percebe e sente como tal. Por exemplo, a entrada na universidade pode não constituir uma transição para um estudante, se ela modificar pouco a sua vida quotidiana (se ele continuar no mesmo estabelecimento, se continuar a viver com a família e a ter o mesmo círculo de amigos, entre outros) (Guichard & Huteau, 2001).

Desde a infância até à maioridade, as pessoas estão continuamente a enfrentar e resolver transições, algumas esperadas outras não. Embora todos nós enfrentemos transições, as nossas vidas são tão diferentes, que uma pessoa pode crescer e desenvolver-se, de crise em crise, enquanto outra pode passar incólume pelas alterações da sua vida. Estas diferenças dependem de muitos factores, sendo que um deles é sem dúvida a idade cronológica (Schlossberg, 1987).

No entanto, a autora (*op.cit*) atribui maior relevância aos factores de natureza social no comportamento do adulto, do que aos factores biológicos (em que o peso é mais visível na infância e na adolescência). Ainda que certos eventos estejam ligados a certas idades (ex. casamento, reforma) não existe tempo nem sequencia para as alterações. Os adultos são governados por um relógio social e não biológico (Neugarten, 1965 in Schlossberg, 1977). Assim, o conceito de transição (por oposição a uma visão de estabilidade e certeza), sugere a ideia de um indivíduo adulto a viver mudanças, quer de forma deliberada, quer devido a forças exteriores. Nenhuma transição de vida é exactamente igual a outra.

Shlossberg (*op. cit.*) designa as transições de vida como:

“Todo o acontecimento ou ausência (de um acontecimento previsto) que tem por efeito transformar as relações, as rotinas, as crenças e os papéis (do indivíduo)” (Schlossberg, 1995, p.27).

A estrutura de uma transição combina três elementos essenciais: (i) a sua identificação e o processo de transição propriamente dito; (ii) os elementos ou factores determinantes das respostas à transição; e (iii) a maximização ou reforço dos recursos individuais. Segundo Schlossberg e colaboradores (1995), para compreender o sentido que

a transição toma para o indivíduo, há que ter em conta o tipo de transição, o seu contexto e o seu impacto (Schlossberg, 1992).

Assim, no processo de transição, é fundamental identificar o seu tipo, que pode revestir as seguintes formas:

1. Transição previsível (ou antecipada); refere-se a acontecimentos esperados, por exemplo uma promoção esperada, uma mudança na carreira, planeada;
2. Transição imprevisível: diz respeito a acontecimentos que ocorreram mas não são esperados. Por exemplo, um divórcio, uma separação, uma morte prematura do marido. Segundo Pearlin (1982, p. 179 in Schlossberg, 1992) “normalmente estas situações envolvem crises, circunstâncias novas, e outras inesperadas ocorrências, que não são o resultado das transições do ciclo de vida”.
3. Ausência de acontecimento: por exemplo, Fracassar no bacharelato que se pensava obter. É possível definir quatro espécies “de acontecimentos ausentes” que podem estar na origem das transições: os não acontecimentos pessoais: insucesso num exame; os não acontecimentos por ricochete: fracasso do exame do amigo, com o qual se preparava para constituir uma pequena empresa; os não acontecimentos resultantes: produzidos por um acontecimento, nomeadamente: perda de emprego do pai e deslocação súbita da família; os não acontecimentos diferidos: o acontecimento ainda pode ocorrer.

O contexto no seio do qual ocorre a transição, outro factor importante, caracteriza simultaneamente a relação do indivíduo com a transição e com o enquadramento ou contexto da mesma (ex. profissional, pessoal, amigável). Uma mudança raramente afecta só um indivíduo, sendo de esperar que os outros elementos à sua volta sejam afectados.

O impacto da transição, por sua vez, designa o grau de afectação da vida quotidiana do indivíduo pela transição. Ou seja, o grau de mudança provocado pela transição no estilo de vida do indivíduo, o qual pode abarcar uma ou mais áreas da sua vida, sendo talvez a dimensão a que cada pessoa dá mais valor. Este impacto está condicionado pela situação e pelos recursos pessoais do indivíduo (Guichard & Huteau, 2001).

3.2.3 Proposições do modelo de transição

O modelo da transição de Schlossberg (1987) assenta em três grandes proposições:

1- As transições mudam os papéis do indivíduo, os seus relacionamentos, as suas rotinas, as suas suposições. Todos os indivíduos experienciam transições, quer sejam esperadas, não esperadas, antecipadas ou não antecipadas. Não é a transição em si que é crítica, mas o quanto ela pode mudar os papéis, relacionamentos, rotinas e suposições do indivíduo e em que medida o sujeito sente que pode lidar com a transição (Schlossberg, 1987). Quanto maior a mudança, maior é o potencial impacto e mais tempo pode levar para o indivíduo a incorporar a transição e a continuar a sua vida (Guichard & Lentz, 2005).

O psicólogo Richard Lazarus afirma que não podemos compreender o impacto da transição senão olharmos para o modo como o indivíduo entende/aprecia a transição e os seus recursos para lidar com ela (Schlossberg, 1987).

2- As transições levam o seu tempo e as reacções dos indivíduos também mudam, para melhor ou para pior, durante o processo. No início, as pessoas estão ocupadas a pensar no seu novo papel, como ser de novo estudante, ficar viúvo, desempregado ou reformado. Depois, constata-se que as pessoas se começam a separar-se do seu passado e abraçam novos papéis. Contudo, no início, durante algum tempo, podem estar a “balançar” entre um papel e outro, enquanto se adaptam à nova situação. Para algumas pessoas, o processo de mudança de um papel para outro pode durar anos, para outras é simples e rápido, sendo que algumas transições terminam e são esquecidas, enquanto outras parecem nunca ter fim (Schlossberg, 1987). Num estudo de Schlossberg e Leibowitz (1980), realizado junto de homens cujo posto de trabalho fora extinto, verificou-se que quando os sujeitos ingressavam em novos empregos, sentiam que a transição estava completa, enquanto que os indivíduos que não conseguiam substituir o que tinham perdido, sentiam-se presos no meio da transição (Schlossberg, 1986).

3- As pessoas diferem na forma como lidam com transições que parecem ser iguais e frequentemente lidam bem com uma determinada transição mas sentem-se incapazes para lidar com outra. Como é que este fenómeno pode ser explicado? Como é que os indivíduos podem ser ajudados a lidar com uma dada transição? Por forma a responder a estas questões, o modelo de transição identifica as características mais comuns em todas as transições relativas aos acontecimentos e não acontecimentos independentemente da forma diferente como surgem.

Neste seguimento, Schlossberg leva a cabo uma tentativa de predizer o modo como cada indivíduo poderá vir a lidar com as suas transições de vida. Para isso, baseia-se em quatro factores ou categorias, que a seguir se apresentam mais detalhadamente.

3.2.4 Os quatro S's no modelo de Schlossberg

Os estudos acerca da mudança, nomeadamente sobre: A perda de emprego, mudar de país, voltar a estudar, cuidar de pais idosos ou a reforma, demonstraram que as pessoas que vivem as transições têm forças e fraquezas. Schlossberg (1987) agrupou estes potenciais recursos ou défices humanos em quatro grandes categorias, que designou por “quatro S's”: *Situation, Self, Supports e Strategies*. Ou seja, as SESE, a Situação, o Eu, o Suporte e a Estratégia. Fazendo o balanço dos recursos e dos défices das pessoas em cada uma destas categorias, é possível predizer como é que irão lidar com as transições (Schlossberg, 1987).

A Situação: refere-se à situação em que a pessoa se encontra no momento da transição. Como é que a pessoa vê a transição? Como positiva, negativa, esperada, não esperada, desejada, não desejada? A transição surgiu num bom ou mau momento? Está dentro do tempo ou fora do tempo? Está rodeada de outras fontes stressantes? Foi voluntária ou imposta? É uma transição pessoal ou uma reacção a algo? (Schlossberg, 1987). Por exemplo, se uma pessoa se reforma e alguém especial fica doente, lidar com a reforma pode tornar-se difícil. (Guichard & Lenz, 2005)

O Eu: diz respeito à força interior do indivíduo para lidar com a transição. Qual foi a experiência anterior da pessoa quando enfrentou uma transição similar? A pessoa acredita que há opções? A pessoa é optimista e capaz de lidar com a incerteza? Se sim, ele ou ela vai trazer para a transição o melhor recurso de todos: um forte sentido do eu.

Os Suportes: os suportes externos e as suas opções incluem não só solidez financeira como também o potencial suporte emocional da família, amigos e os colegas de trabalho. Para ser bem sucedido na forma como se lida com as transições as pessoas mais próximas devem dar todo o seu apoio, mas como afirma Schlossberg (1987), infelizmente nem sempre isso acontece.

As Estratégias: compreender a natureza das transições, pode ajudar-nos a encontrar formas mais eficazes para lidar com elas. O sociologista Leonard Pearlin considera que não há nenhuma “fórmula mágica” para definir as estratégias. Um indivíduo criativo usa um elevado número de estratégias, aquelas que permitem alterar a situação ou aquelas que

alteram o entendimento que fazemos da situação assim, como aquelas estratégias que ajudam o indivíduo a gerir o *stress* (Schlossberg, 1987).

Em termos práticos, Schlossberg refere que fazendo uma leitura dos 4 S's do indivíduo, é possível delinear a área do problema e acalmar o sofrimento da mudança, modificando essa área (Schlossberg, 1987).

Periodicamente ao longo da vida, as pessoas reavaliam as suas opções, as suas potencialidades. Muitas vezes, esta reavaliação leva à difícil conclusão que a pessoa não cumpriu todas as metas que se tinha proposto no início da sua vida. O sonho bate contra a dura realidade, a pessoa foi tão longe quanto possível e falhou no seu objectivo de carreira. O indivíduo de repente apercebe-se de que não foi o parente ou conjugue ideal ou ainda, mais devastador, apercebe-se de que a sua harmonia interpessoal e pessoal é uma ilusão. Mesmo alguém com sucesso numa determinada área, pode ter uma reavaliação negativa, as opções são eliminadas, algumas potencialidades não são cumpridas, o desejo de vida completa é frustrado. Nestes casos a apatia e a depressão podem instalar-se. Porém, outras pessoas podem reagir à mudança de papéis não com desespero, mas sim com esperança (Schlossberg, 1977).

Outros temas podem acompanhar as transformações de papel: uma crescente preocupação com a morte de outros, o reconhecimento da sua própria mortalidade ou o medo de perder controle da própria vida, com sentimento de impotência, algo comum na idade adulta. Schlossberg (1977) afirma que um dos pontos mais dramáticos da vida adulta é a alteração da perspectiva temporal de futuro, quando se começa a mediar a idade em tempo para a morte em vez de tempo desde o nascimento, esta alteração pode ser despoletada por reformas antecipadas, pelo último filho a deixar a casa ou insatisfação com a vida actual.

Para Schlossberg (1977) os adultos precisam de ser guiados e suportados quando enfrentam uma crise, de modo a alargarem o seu repertório de respostas, de modo a virem a aceitar que algumas alterações são inevitáveis e universais. Os conselheiros podem ajudar os seus clientes a sentirem-se cada vez mais competentes, autónomos e sem medo. No entanto, para serem efectivos, o conselheiro deve ter um claro entendimento das necessidades dos adultos e um conhecimento profundo das técnicas para activamente conseguir fornecer este serviço.

Segundo Schlossberg, nós sabemos que as transições são inevitáveis e recorrentes, mas a sua forma específica, o tempo e a intensidade, nem sempre podemos antecipar e controlar. No entanto, podemos controlar como é que essas mudanças nos vão afectar, aumentando sistematicamente as nossas transições e os recursos para as enfrentar. Podemos aprender a usar as nossas forças, reduzir as nossas perdas e até crescer durante o processo (Schlossberg, 1987).

4. A construção e transições de carreira em adultos pouco escolarizados

4.1 A teoria construção de carreira

Nas últimas duas décadas os progressos verificados na investigação evidenciam uma maior atenção ao comportamento na carreira do adulto, permitindo clarificar que a exploração e a mudança não terminam na adolescência, mas continuam ao longo da vida.

Neste contexto, autores como Donald Super consideram que a carreira deixe de ser apenas “uma sequência de ocupações, trabalhos e estatutos que a pessoa tem ao longo da sua vida” (Super, 1969, p. 8 *in* Tolbert, 1974 p.28) para passar a estender-se para além da vida profissional, envolvendo uma sequência de posições que é ocupada pela pessoa ao longo da sua vida pré-ocupacional, ocupacional e pós-ocupacional, incluindo papéis relacionados com o trabalho e o não-trabalho, tais como: estudante, empregado ou reformado. (Super, 1983). Efectivamente, na idade adulta também se verificam mudanças do auto-conceito e das aspirações, e a adultez pode também ser um tempo de transições, de crises, de miniciclos e de reformulações pessoais (Herr & Cramer, 1996).

Existem diversos factores individuais que podem influenciar ou determinar o desenvolvimento da carreira na vida adulta. De acordo com alguns sociólogos mais radicais, a estrutura sócio-económica em que se está inserido é que fornece as oportunidades de carreira e a liberdade da carreira torna-se num mito (Roberts, 1977, p. 144-145 *in* Duarte, 1993). Outros autores apontam para a influência da profissão dos pais e do respectivo nível educacional, admitindo que, no processo de socialização, os filhos procuram atingir o mesmo estatuto social da família (Stumpf, 1984, p.192 *in* Duarte, 1993). As características de personalidade, os interesses, os valores e o estilo de vida que se pretende alcançar assumem também uma particular importância na maioria dos estudos acerca do desenvolvimento da carreira nos adultos (Stumpf, 1984, p. 193 *in* Duarte, 1993).

O auto-conhecimento, a auto-avaliação e o desenvolvimento de planos de carreira podem também influenciar a carreira do indivíduo (*op.cit.*).

Segundo Savickas (1996) o aconselhamento para o desenvolvimento da carreira deve apoiar as pessoas a serem agentes interpretativos das suas próprias necessidades, a serem capazes de planear a sua própria vida, a encararem o papel de trabalhador inserido numa constelação de outros papéis de igual importância, a perceberem que a carreira é algo que é individual, e ajudar os indivíduos a compreender o seu passado para poderem delinear o seu futuro.

Savickas (2005) desenvolveu recentemente a sua teoria da construção da carreira, fundamentando-se nas ideias inovadoras de Super e numa visão contemporânea das carreiras, usando a construção social como uma metateoria com a qual reconceptualiza conceitos centrais da teoria do desenvolvimento vocacional e, adaptando a estrutura de conceptual de McAdams (1995) de organização da personalidade, conceptualiza a avaliação da personalidade de carreira ao longo da vida.

A teoria da construção da carreira centra-se na interpretação e no processo interpessoal a partir do qual os indivíduos dão significado e sentido ao seu comportamento vocacional. Foi de uma forma progressiva que Savickas (2001) incorporou numa única teoria a perspectiva diferencial, desenvolvimental e dinâmica da carreira, representando “o quê”, “como” e “porquê” do comportamento vocacional, derivadas das rubricas dos tipos de personalidade vocacional, adaptabilidade da carreira e temas de vida. A construção de carreira direcciona-se, então, para o como é que o mundo das carreiras é constituído através de um construtivismo pessoal e social.

Esta teoria defende que nós construímos representações da realidade, nós não construímos a própria realidade. As carreiras são construídas à medida que os indivíduos fazem as suas escolhas, que expressam os seus auto-conceitos e objectivos (Savickas, 2005, p. 43). Segundo esta teoria os indivíduos constroem a sua carreira impondo significados ao seu comportamento vocacional e às suas experiências ocupacionais.

Neste contexto, a definição subjectiva da teoria da construção da carreira não é o somatório das experiências de trabalho do indivíduo, mas sim, o padrão dessas experiências num todo coeso que produz o sentido da história. Assim, a carreira evidencia uma construção subjectiva que impõe um sentido pessoal nas memórias passadas, nas

experiências presentes, e nas futuras aspirações, tecendo-as num tema de vida que compõem o padrão da vida de trabalho do indivíduo (Savickas, 2005, p. 43).

O significado essencial da carreira e as suas dinâmicas na sua construção são reveladas nas histórias de vida do indivíduo acerca das tarefas, transições e traumas que cada um enfrentou. Este processo consiste numa reflexão biográfica que é produzida e tornada “real” através do comportamento vocacional.

As histórias de carreira revelam temas que os indivíduos usam para fazer escolhas significativas e para se ajustarem aos papéis de trabalho. Repetindo-se cronicamente a interacção entre o “Eu” e a “Sociedade”, as histórias de carreira explicam porque é que os indivíduos fazem as escolhas que fazem e o significado pessoal que guia essas escolhas. Estas histórias de carreira dizem como é que o “Eu” de ontem se torna o “Eu” de hoje e como se tornará o “Eu” de amanhã. A sua carreira conta a história de um indivíduo e as suas mudanças psicossociais.

A partir de um protótipo de história acerca da vida de trabalho, os especialistas e profissionais de orientação, pretendem identificar as motivações e significados (o porquê) da construção da carreira. Ao contar as suas histórias, os clientes estão a construir um possível futuro. Para Savinckas (2005), os clientes parecem contar aos seus conselheiros histórias que eles próprios precisam de ouvir, narrando aquelas histórias que suportam os objectivos actuais e inspiram a acção, em vez de relembrem a reconstrução individual do passado, para que os acontecimentos anteriores suportem as escolhas actuais (Josselson, 2000 *in* Savickas, 2005).

Cada história de carreira contada por um indivíduo está unida por um conjunto de temas integrativos que organizam as suas experiências de trabalho únicas. Identificando e organizando conscientemente estas histórias singulares de vida no trabalho, emerge um padrão unificado de temas de vida, com um significado coerente e uma continuidade. Assim, os temas de vida revelam porque cada indivíduo é único. Segundo Csikszentmihalyi e Beattie (1979 p. 48, *in* Savickas, 2005) um tema de vida consiste “ num problema ou um conjunto de problemas que a pessoa deseja resolver mais do que qualquer outra coisa e os significados sentidos que a pessoa encontra para alcançar uma solução.”

Na teoria da construção da carreira, o padrão é a unidade primária do significado/sentido. O padrão de temas de vida fornece um certo modo de os indivíduos se verem a si próprios e do que é importante no mundo.

Através do conhecimento das trajetórias de vida dos adultos e das suas experiências pessoais e profissionais é possível definir um plano de desenvolvimento individual para cada adulto. Neste sentido, e seguindo a orientação conceptual de Savickas (2005), podemos considerar que o actual sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em curso no nosso país pode, de facto, proporcionar um acompanhamento técnico individualizado aos adultos, no que respeita à construção da sua carreira, tendo em conta as características, aptidões e aspirações de cada sujeito, no sentido de definir objectivos profissionais e preparar o indivíduo para a sua concretização.

Neste contexto, é importante que as pessoas reconheçam que existe um conjunto de competências básicas que são adquiridas ao longo da sua vida, fora dos sistemas de educação e de formação, em consequência dos diversos modos de aprender. Assim, torna-se necessário criar processos que permitam avaliar e certificar essas mesmas competências, assegurando em simultâneo, a valorização e auto-valorização das pessoas, com vista a que cada adulto descubra novos caminhos de carreira, para realizar novos processos de educação e formação ao longo da vida, finalidades centrais do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

De seguida efectua-se uma abordagem ao processo RVCC, reflectindo-se acerca dos níveis de escolarização da população portuguesa que frequentam aquele processo e descrevendo com mais detalhe o sistema de intervenção do RVCC, as suas implicações para o país e cidadãos e os resultados até agora obtidos.

4.2 Enquadramento do sistema RVCC

O progresso científico e tecnológico que leva à mutação constante da sociedade e a crescente competitividade conduziram, no nosso país, a uma atenção particular à actualização e aquisição de conhecimentos, destacando-se aqui a importância da educação ao longo da vida.

Actualmente já não se associa a educação aos períodos da infância e juventude, a actividade profissional à fase adulta e a reforma ao idoso. As aquisições formativas que se adquirem na juventude não bastam para a vida, sendo indispensável uma actualização contínua dos saberes.

"Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e

enriquecer estes primeiros acontecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança." (Delors, J. et al., 1996, p.77).

Neste contexto, a atenção particular à actualização de saberes implica também um desejo de continuar a aprender, enfatizando um papel activo do indivíduo na definição dos seus percursos formativos, tendo-se em conta que qualquer contexto é propício a aprendizagens. Citando Delors (1996):

"A educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir" (Delors, 1996, p. 77).

Com efeito, a Europa entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes à vida cultural, económica e social. Contudo, Portugal é dos países que apresentam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da população activa, tanto empregada como desempregada, como se pode observar em estudos sobre a economia Portuguesa e sobre o Sistema de Educação e Formação Profissional. A este nível consideram-se como pontos fracos, a escolarização sem grande expressão, uma ruptura geracional em matéria de qualificações e um baixo nível de qualificação reconhecida da população activa (Araújo, 2003).

Em relação às décadas anteriores, afigura-se uma melhoria bastante significativa no nível habilitacional da população Portuguesa, especialmente da mais jovem. Porém, a taxa de abandono escolar precoce (45,4% em 2002), decrescendo modestamente de 1998 a 2002, continua a mais elevada no contexto europeu em 2002 (18,8%), agravada pela entrada precoce no mercado de trabalho de um elevado número de jovens sem as qualificações mínimas.

É de notar ainda que, para os jovens do sexo masculino, a taxa de abandono escolar passou em 1998, de 51,7% para 52,9%. As melhorias registam-se no sexo feminino em 1998, (42%) e em 2002, (38,1%) (Labour Force Survey, Eurostat, 2004).

Com efeito, Portugal apresenta alguns progressos nesta matéria, mantendo ainda, porém, grandes défices acumulados de escolarização da população, como se pode constatar pelos seguintes indicadores do Plano Nacional de Emprego (2003):

(i) O peso dos níveis de instrução mais baixos em 2002 é de 79,4% contra 35,4% da média da União Europeia; (ii) Detentores do ensino secundário em 1998: 39,2% e em 2002: 43,7% contra a média da União Europeia: 75,6%; (iii) Detentores de ensino superior em 1991: 4,9% e em 2001:10,6%.

A população adulta em idade activa, na sua maioria, tem sido, por sua vez, a que apresenta uma situação mais dramática no que respeita à inserção sócio-laboral. Numa sociedade de informação e do conhecimento as exigências são crescentes, ora havendo uma fraca dotação em capital humano adquirido por via escolar formal, este grupo torna-se mais vulnerável.

Para Carneiro, a predominância de métodos de ensino muito formalizados e afastados da vida real, acaba por dificultar a conversão de saberes escolares em competências de resolução de problemas (conhecimento activo) (Carneiro, p.496-7, 2003 in Rodrigues, 2003).

A UNESCO fixou 2015 como a data limite para a concretização de uma Educação Básica e Universal para todos, sendo que, na Europa em que nos inserimos, esta Educação Básica tanto para jovens como para adultos é para já de nove anos. Muito em breve, porém, a educação básica obrigatória será de 12 anos, com a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ora, os indicadores sobre Educação da OCDE (1997) previam que, em 2015, apenas 40% da população activa portuguesa possuirá formação igual ou superior a nove anos. Esta situação ocorrerá de facto, caso não sejam tomadas medidas específicas tendentes à elevação destes níveis, integrando obrigatoriamente o reconhecimento, a validação e certificação dos saberes e competências adquiridas pelos adultos na sua experiência de vida, trabalho e formação, o qual deve assegurar a sua validade para todos os efeitos legais, isto é, o reconhecimento social, a continuação de estudos e as melhorias no emprego.

O Estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996) afirma que, além dos níveis de literacia baixos, a população portuguesa caracteriza-se por níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social e na vida cívica sem nunca verem creditados esses saberes para efeitos de certificação e obtenção de diplomas.

Neste quadro, foi considerada a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho de uma mesma pessoa com vista, por um lado, a apoiar por exemplo, os adultos no desenho do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, a legitimar e a certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade. Deste modo, qualquer pessoa, ao longo da vida, pode ver avaliadas as suas competências e completá-las para efeitos de obtenção

de um diploma, podendo retomar a qualquer momento o seu processo de educação/formação.

4.3 Descrição do Sistema Nacional de RVCC

Em 2001, entre o Governo Português e os Parceiros Sociais, foi acordado o desenvolvimento de uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Centros de RVCC – constituída, neste momento, por mais de 200 Centros, com distribuição nacional, por forma a dar resposta à validação de competências adquiridas pelos adultos em contextos diversificados de aprendizagem, gerida pela Direcção Geral de Formação Vocacional, no quadro do Ministério da Educação.

Estes Centros são promovidos por entidades públicas ou privadas com significativa implantação a nível local, regional ou nacional, devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades e apoiadas financeiramente no âmbito do PRODEP III – Programa Operacional da Educação. Os CRVCC's constituem-se como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional (Portaria n.º 1082/2001, de 5 de Setembro).

O processo RVCC é baseado em metodologias como o balanço de competências ou a abordagem da história de vida, as quais permitem ao adulto explorar as suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para o reforço da sua auto-estima e para a sua auto-valorização (cerca de 53% e 39% dos adultos inquiridos afirmaram que o processo RVCC teve um contributo “muito importante” e “importante”) (CIDEDEC, 2004; 2005).

4.3.1 Metodologia de Balanço de Competências (BC)

No processo de balanço de competências, o indivíduo deve constituir um dossier pessoal de competências que inclui o registo de experiências de vida e a recolha de documentos passíveis de comprovar os vários saberes, nos domínios pessoal, escolar e profissional adquiridos em diversos contextos e acumulados ao longo da vida. Esta tarefa exige assim uma elevada participação, iniciativa e envolvimento do adulto em todo o percurso de RVCC (Esteves, 2004). Segundo o CIDEDEC (2004) 46,6% dos respondentes

referem que o processo RVCC teve um contributo muito importante para o desenvolvimento do respectivo auto-conhecimento e com 43% daqueles adultos a afirmar ter tido um contributo importante, nesse sentido.

Com o intuito de compreender a designação balanço de competências afigura-se necessário clarificar antes de mais os conceitos de balanço e competência.

Para Imaginário (1997) “O balanço de competências constitui a oportunidade para o indivíduo (empregado ou desempregado) para fazer a auto-avaliação do seu percurso profissional, pessoal e social. Tomando como ponto de partida a sua situação profissional actual, o indivíduo terá oportunidade de reflectir sobre o projecto percorrido bem como delinear projectos futuros...”.

Podemos definir o balanço como um estado de indecisão, em que se analisam os aspectos positivos e negativos de algo, neste caso, da vida pessoal e profissional. Quanto à competência, consiste na “capacidade real e demonstrada de um determinado indivíduo para utilizar o seu saber-fazer, as suas capacidades profissionais, as suas qualificações ou os seus conhecimentos face a situações e a exigências profissionais habituais e novas” (Bjornavolt, 2003, p.187).

Este processo envolve profissionais que suscitam a produção de elementos de exploração e análise relacionados com os saberes e as competências adquiridas pelos sujeitos indispensáveis à construção de projectos pessoais de carreira. É uma intervenção que tem em conta a adaptação e individualização do processo de orientação a cada sujeito, além de ser um processo de valorização de si próprio, que visa um melhor futuro profissional e pessoal. Os objectivos estabelecidos ao longo do processo de balanço de competências vão sendo adequados ao indivíduo e à fase do processo. O objectivo último é a construção/elaboração de uma síntese do balanço, formalizando um plano de acção para a concretização dos projectos profissionais do indivíduo alvo do balanço de competências (Castro, 1998). Desta forma, promove-se a valorização social de saberes adquiridos não apenas em contextos formais e enfatizando a importância do desenvolvimento dos saberes em geral como forma de adaptação às necessidades sociais.

Segundo Imaginário (1997), o balanço de competências deve permitir analisar as competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações (de um sujeito) a fim de definir um projecto profissional e, quando for caso disso um projecto de formação.

Castro (2002) por sua vez, refere que as práticas de balanço de competências em Portugal aparecem muito centradas nos activos (empregados ou desempregados) pouco qualificados, escolar e profissionalmente, que demonstram alguma dificuldade na mobilização pessoal para estas acções tão exigentes quão auto-dirigidas.

Neste sentido, apesar do balanço de competências se destinar à população em geral, os adultos pouco escolarizados têm vindo a ser os grandes destinatários deste tipo de intervenção, sobretudo quando os objectivos se centram na certificação profissional.

4.3.2 Implicações e resultados do sistema RVCC

O processo RVCC, dinamizado nos mais diversos contextos de vida do indivíduo, tem pelo menos implicações a quatro níveis, que encerram grandes desafios, a destacar:

1- Implicação social, diz respeito ao conjunto de benefícios, quer no plano individual, quer no plano supra individual. Assim, poderá revelar-se como uma solução adequada face à exigência de uma crescente polivalência dos seus recursos humanos, a qual se deseja assente num conjunto amplo e efectivo de competências pessoais e profissionais. Tendo por base outras iniciativas desencadeadas em vários países do globo (Austrália, Canadá, França, Finlândia, Espanha País Basco, entre outros) o RVCC pode constituir-se como fonte de motivação profissional e de importantes ganhos de produtividade para as empresas; para os sistemas de formação profissional e para a sociedade no seu conjunto.

2- Implicação política, refere-se aos ganhos de transparência que se podem vir a verificar no mercado de trabalho e nas políticas de formação e na democratização do acesso à qualificação e à formação ao longo da vida.

3- Implicação pessoal é a que dá conta do facto das qualificações profissionais serem também parte integrante de projectos pessoais de vida.

4- Implicações técnico-metodológicas, decorrentes do modelo de actuação em itinerância do CRVCC. Uma vez que o Reconhecimento, Validação e a Certificação de Competências adquiridas pode revelar-se como um estímulo decisivo para o incremento e generalização de práticas de formação contínua nas Empresas.

A nível Nacional registaram-se até ao final de 2002, 31.478 inscrições nos Centros RVCC, dos quais 16.423 foram abrangidos pelo processo RVCC, tendo 3.754 obtido uma certificação e 6.804 orientados para formação complementar. Cerca de metade dos adultos

inscritos são encaminhados para outras ofertas formativas, em função das necessidades que apresentam. Do total de 31.478 adultos inscritos nos Centros de RVCC até 2002, a maioria eram do sexo feminino (57,7%).

De acordo com um estudo referente ao impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, realizado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos - CIDEDEC (2004), no período de 2001-2003, constata-se que a faixa etária predominante é a dos 25 aos 34 anos de idade, seguida de perto pela dos 35 aos 44 anos (no seu conjunto o grupo de 25 a 44 anos tem um peso de 63,6%). Verifica-se que a faixa etária dos 18 aos 24 anos representa apenas cerca de 11% do total de adultos.

O mais recente relatório do CIDEDEC (2005) apresenta algumas conclusões que revestem um carácter de mais valia para os adultos participantes e conseqüentemente para todos os actores envolvidos.

O processo Reconhecimento, Validação e Certificação de competências, remete para a capacidade de activação dos desempregados. Segundo o estudo (op. cit.), cerca de um terço dos adultos (certificados em 2003) inquiridos que se encontravam desempregados no momento da inscrição no processo passam a ter, seis meses após a certificação, uma ocupação remunerada. E outros estavam a prosseguir estudos ou a frequentar acções de formação, estando por isso activados. Esta activação dos desempregados, como o estudo demonstrou decorre do reforço de algumas variáveis pessoais, que o processo de RVCC possibilita e fomenta, nomeadamente: o auto-conhecimento, a auto-estima ou a definição/reconstrução do projecto profissional do adulto. Com efeito, a revisão de literatura, permite concluir que quanto mais os sujeitos valorizam as suas capacidades, maior probabilidade têm de se superar a si mesmos (ex: Pereira, 1991, 1996, 2003; Tavares, Pereira & colaboradores, 2006).

O estudo do CIDEDEC (2005) indica assim, que o efeito benéfico do processo RVCC em termos de inserção profissional dos adultos desempregados está patente pelo decréscimo de cerca de cinco pontos percentuais da taxa de desemprego (dos adultos certificados em 2003) ao longo do período de observação: de 20,5% aquando da inscrição no processo RVCC, até 15,2% aquando da inquirição (Novembro/Dezembro de 2004). Para além disso, mais de metade dos indivíduos que permaneceram desempregados e que não pretendiam arranjar emprego, passaram a estar mais motivados para encontrar trabalho e passaram a procurar activamente uma ocupação remunerada.

Um outro aspecto abordado pelo CIDEC (2005) remete para os efeitos benéficos do processo RVCC ao nível das condições de trabalho dos adultos inquiridos, nomeadamente ao nível dos rendimentos auferidos e da natureza do vínculo contratual. De facto, os dados obtidos pelo estudo confirmam que a certificação está associada a aumentos salariais. Concretamente, cerca de um quarto dos trabalhadores por conta de outrem cujos rendimentos se situavam no escalão mais baixo sofreram aumentos salariais após a certificação. Por outro lado, observa-se que os níveis de satisfação dos adultos empregados aumentaram após a certificação, bem como as respectivas expectativas em termos de progressão na carreira.

Relativamente ao prosseguimento dos estudos por parte dos adultos após a certificação pelo RVCC, o CIDEC (2005) aponta para dados reduzidos (10%). Embora o processo de RVCC, pelo tipo de metodologia que utiliza, funcione como um estímulo à aprendizagem (formal) ao longo da vida a proporção de adultos inquiridos que dizem ter prosseguido os estudos no sistema de ensino regular é substancialmente baixa. Não obstante, grande parte (70%) dos adultos (certificados em 2003) que responderam ao inquérito pensam vir a prosseguir estudos, o que revela o impacto positivo do RVCC, na motivação dos adultos para investirem em aprendizagens formais ao longo da vida. Por outro lado, crê-se que muitos dos adultos certificados não prosseguem estudos devido à sua expectativa do alargamento do sistema RVCC ao 12º ano de escolaridade.

Neste sentido, e de acordo com o estudo do CIDEC, os principais efeitos do processo de RVCC implicam, tipicamente, determinadas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo, promovendo consequentemente a iniciativa pessoal do adulto ao nível da aprendizagem e do prosseguimento dos estudos, bem como, o reforço da empregabilidade e de uma atitude proactiva face ao mercado de trabalho.

Adoptando a linha de pensamento de Tavares (1995), podemos concluir que o dispositivo de RVCC tem reflexos na activação do desenvolvimento psicológico do adulto, na sua vertente pessoal, interpessoal, social e cultural ou multicultural, pressupondo sempre, conhecer as zonas mais disponíveis, as aberturas dos sujeitos e não ficando apenas nos seus condicionamentos ou limites, mobilizando-os para a sua realização plena.

Em 2004 o CRVCC da AEP realizou um estudo interno, com uma amostra de 41 indivíduos activos empregados que participaram no projecto. Um dos grandes objectivos

do estudo era analisar o interesse dos adultos pelo projecto e verificar quais os benefícios decorrentes da participação dos adultos no RVCC.

As conclusões que emergiram sugerem que a principal motivação dos adultos para participarem no RVCC é “aumentar os seus conhecimentos”, na lógica da aprendizagem contínua, e o RVCC é perspectivado quase unanimemente como um meio de valorização pessoal: “dar visibilidade/valorizar as competências adquiridas ao longo da vida”.

Mais do que melhorias no âmbito profissional, relacionadas com o aumento da mobilidade ou perspectivas de promoção na empresa, os inquiridos salientam o reconhecimento social que o RVCC propicia.

As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social e na vida cívica, sem nunca verem creditados esses saberes para efeitos de certificação e obtenção de diplomas. Esta correspondência entre os investimentos realizados na formação profissional e a sua certificação é perspectivada como pessoalmente muito significativo.

Este é sem dúvida, um domínio importante de intervenção. O RVCC enquanto um programa enquadrado na área de educação e formação de adultos, promove a valorização social de saberes adquiridos não apenas em contextos formais e enfatiza a importância do desenvolvimento dos saberes em geral, como forma de adaptação às necessidades sociais e organizacionais.

CONCLUSÃO

O mundo de formação e do mercado de trabalho, tem vindo a sofrer aceleradas transformações, fruto da globalização dos mercados, da acção das novas tecnologias e das próprias directivas da União Europeia.

Todas estas transformações implicam desafios para as pessoas e exigem a geração de novas dinâmicas nas sociedades.

A qualificação escolar e profissional reveste, cada vez mais, um cariz de extrema importância para o desenvolvimento da carreira do adulto e conseqüentemente para a evolução, económica, cultural e política dos países. O reconhecimento, validação e certificação de saberes e de competências, assim como, a educação e formação de adultos, adquirem o papel fundamental nesta temática. Por um lado, proporcionam os meios necessários que permitem aos adultos responder de uma forma construtiva a um mundo em constante mudança e, por outro lado, facultam processos que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos adultos e das comunidades.

Na nossa perspectiva, conhecer as teorias do desenvolvimento da carreira, permite adquirir uma base teórica útil para a compreensão das trajetórias dos indivíduos e facilitação do processo de RVCC.

Do ponto de vista histórico, constata-se que as teorias do desenvolvimento da carreira, foram caminhando em paralelo, surgiram teorias mais centradas nas escolhas e outras no processo de desenvolvimento da carreira. Os modelos centrados na escolha, não negam o carácter de desenvolvimento da carreira, mas dedicam-se sobretudo a estudar traços mais circunscritos.

O estudo apresentado, focaliza-se nas teorias desenvolvimentistas e de transição. Valorizam-se os fundamentos teóricos de Donald Super que concebe o desenvolvimento da carreira como um processo ao longo da vida que começa na infância e tipicamente acaba no período que se segue à reforma. Envolvendo uma sequência de estádios de vida, caracterizados por tarefas preocupações e comportamentos vocacionais.

A teoria das transição de Schlossberg (1977) também adquire um papel fundamental neste estudo, nomeadamente pelo facto de considerar que os comportamentos do indivíduo, especialmente os da idade adulta, se explicam melhor pelos acontecimentos essenciais da sua vida (que podem ser socialmente produzidos) do que pela sua idade cronológica. Isto porque, nós não podemos assumir que determinadas transições vão

necessariamente ocorrer em idades específicas. O seu modelo da transição pretende clarificar as transições que as pessoas experienciam, identificando os vários níveis em que a sua vida se alterou, onde se situam no processo de transição e os recursos que podem aplicar para passar com sucesso pela transição. O modelo desenvolve um trabalho que os vários profissionais da área podem usar para ouvir os seus clientes, ajudando-os a avaliar os seus recursos para lidar com a mudança e identificar formas de os fortalecer.

Tendo como suporte teórico as teorias apresentadas na primeira parte do trabalho, desenvolveu-se um estudo empírico orientado para a análise das trajectórias de carreira de adultos pouco escolarizados, que a seguir se apresenta.

**CAPÍTULO II - ESTUDO DE TRAJETÓRIAS DE CARREIRA DE ADULTOS
EM RVCC**

5. Caracterização Geral da Associação Empresarial de Portugal – AEP

O nosso objecto de investigação empírica é a Associação Empresarial de Portugal – AEP que é uma associação empresarial, de âmbito nacional e multi-sectorial, fundada em 1849, com sede no Porto, cuja Missão consiste na promoção, desenvolvimento e defesa dos interesses e das actividades empresarial e associativa. A pesquisa empírica foi realizada no Centro RVCC que está integrado na AEP.

De seguida, faremos uma breve caracterização da AEP e do Centro RVCC, por forma, a contribuir para a compreensão e enquadramento teórico conceptual do estudo.

5.1. Educação e Formação de Adultos na AEP

De modo introdutório, consideramos importante atender, brevemente, à história da educação e formação de adultos da AEP.

A AEP desde 1995 tem dedicado uma particular atenção à questão (RVCC), constituindo, por sua iniciativa uma equipa de trabalho informal, que reúne representantes de empresas (de diversos sectores de actividade) e de vários organismos públicos e privados, ligados quer às questões do emprego, quer às do ensino e da formação. Participou em 1997 num projecto europeu com parceiros Franceses, Espanhóis e Ingleses, intitulado VAP - *Validation des Acquis Professionnels* - onde se promoveu a troca de experiências e de expectativas neste domínio específico.

A AEP foi pioneira em 1996, no desenvolvimento de um projecto de consultoria de formação junto de muito pequenas e pequenas empresas, no qual proporcionou a formação de milhares de trabalhadores, em Oficinas de Projecto. Estas Oficinas de Projecto, depois retomadas por uma Associação, a ANOP, tiveram grande sucesso na qualificação e no reconhecimento das qualificações de trabalhadores pouco escolarizados.

Dentro destas Oficinas de Projecto, a AEP criou e desenvolveu novas metodologias de formação (e.g. Balanço de competências), bem como novos conteúdos (e.g. Matemática para a Vida, Expressão/Comunicação, Desenvolvimento Pessoal e Social, Cultura Profissional e Organizacional).

A AEP criou, em 1999, a Caderneta Profissional Individual, um *portfólium* de habilitações formais e de competências adquiridas ao longo da vida, seja na formação como na qualificação.

A AEP, na sequência de um outro Projecto, designado ARCA-Avaliação Reconhecimento de Competências Adquiridas, tem tido a oportunidade de percorrer alguns passos metodológicos, entre os quais:

- Estudar com maior cuidado a pertinência e a exequibilidade dos dispositivos de reconhecimento de competências adquiridas pela via formal e informal;
- Efectuar um levantamento de intenções e de práticas relacionadas com esta temática do RVCC adquiridas, em diversos contextos nacionais, quer de natureza pública, quer de natureza empresarial;
- Lançar uma experiência piloto de construção de um referencial de competências (Modelo que respeita a sequência “Referencial de Emprego – Referencial de Competências – Referencial de Formação) junto da realidade empresarial.

5.2. O Centro de RVCC da AEP

Tendo-se constatado uma miríade de competências não certificadas, adquiridas nos sistemas informais e não formais por grande parte dos portugueses, nomeadamente em contexto de trabalho, justifica-se um esforço nacional no sentido da validação e certificação dessas competências.

Neste âmbito, foi oficialmente inaugurado, a 26 de Novembro de 2001, o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da AEP. Este espaço faculta a oportunidade aos adultos activos, empregados e desempregados, pouco escolarizados, de verem Reconhecidas, Validadas e Certificadas as competências e conhecimentos adquiridos em diversos contextos ao longo do seu percurso de vida. Simultaneamente, visa proporcionar-lhes a aquisição de novos saberes com o objectivo de lhes atribuir uma certificação, com equivalência escolar ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, respectivamente 4º, 6º e 9º ano de escolaridade.

A aposta educativa e formativa deste projecto, baseia-se nos conhecimentos básicos essenciais para a pessoa/cidadão no mundo actual, integrando quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação e no desenvolvimento de competências transversais - a Cidadania e Empregabilidade.

Consolidar a educação/formação de adultos, enquanto sistema integrador do acesso generalizado dos adultos à progressão educativa e profissional, é uma prioridade nacional com a qual a AEP se compromete. Com efeito, o mister de permanente adaptação das

competências dos trabalhadores às exigências de terciarização e do desenvolvimento tecnológico reclama uma aprendizagem flexível e modular, projectada de acordo com as necessidades pessoais e profissionais.

O processo RVCC, enquadrado na premissa de Aprendizagem ao Longo da Vida, tem-se constituído como um catalisador das experiências de vida dos adultos, um processo activo, personalizado e multidimensional de reflexão-acção, indispensável à construção de novos projectos pessoais e profissionais. Com efeito, trajectórias de diferentes naturezas têm sido adoptadas pelos adultos do CRVCC, a saber, prosseguimento de estudos, participação em acções de formação, criação do próprio emprego, reforço da empregabilidade e aumento da mobilidade. Radicados no reforço da auto-estima, da capacidade de iniciativa, empreendimento e autonomia, o desenvolvimento das competências individuais e profissionais associadas a estes planos de acção revela profundas mudanças no indivíduo, mobilizando-o para a formação contínua. Tem pois, como objectivo crucial o *empowerment* dos adultos, sendo o seu papel central ao longo de todo o processo.

Assente na metodologia do Balanço de Competências realizado com cada adulto no projecto RVCC, é construído um dossier pessoal (*portfolium*) que permite orientar e conceber formações ou respostas à medida de cada um. Ainda que relativamente recente em Portugal, esta *praxis* encontra-se já amplamente difundida e institucionalizada noutros países da União Europeia, como a França e a Inglaterra, sendo inclusive utilizada na elaboração dos planos de formação das empresas.

5.2.1 Descrição do processo RVCC do Centro da AEP

O processo RVCC organiza-se em torno de duas etapas distintas: a exploração do perfil do candidato e o Reconhecimento, a Validação e Certificação de Competências.

Na primeira etapa pretende-se recolher informação sobre o candidato, por forma a elaborar o seu perfil e conseqüentemente a elaboração do plano de intervenção individual (PII). Esta etapa desenvolve-se ao longo de duas sessões colectivas em que se apresenta detalhadamente o processo RVCC, analisa-se o referencial de competências-chave e realizam-se actividades de exploração que permitem fazer uma identificação pessoal e profissional do adulto, perceber o modo como se relaciona com os outros e analisar as suas potencialidades. No final, realiza-se uma entrevista individual para complementar a

informação recolhida ao longo do processo, e assim, definir melhor o perfil do candidato que irá possibilitar a identificação o trajecto a seguir, construindo com ele um plano de intervenção individual.

Os Adultos que demonstram lacunas demasiado evidentes ao nível das suas competências, é efectuado um levantamento das ofertas formativas existentes (de curta duração, acções S@ber+, cursos EFA ou até Ensino Recorrente) na área de residência dos adultos ou de implantação da empresa.¹

O Reconhecimento de Competências desenvolve-se no contexto de uma relação profissional, proporcionando ao adulto momentos de reflexão e avaliação das competências adquiridas ao longo da sua vida, através do desenvolvimento de actividades, a partir da utilização de metodologias de Balanço de Competências.

É a partir desta metodologia, realizada com cada Adulto e da análise do seu Dossier pessoal (*portfolium*) que é possível orientar e indicar qual a resposta mais adequada para cada caso particular.

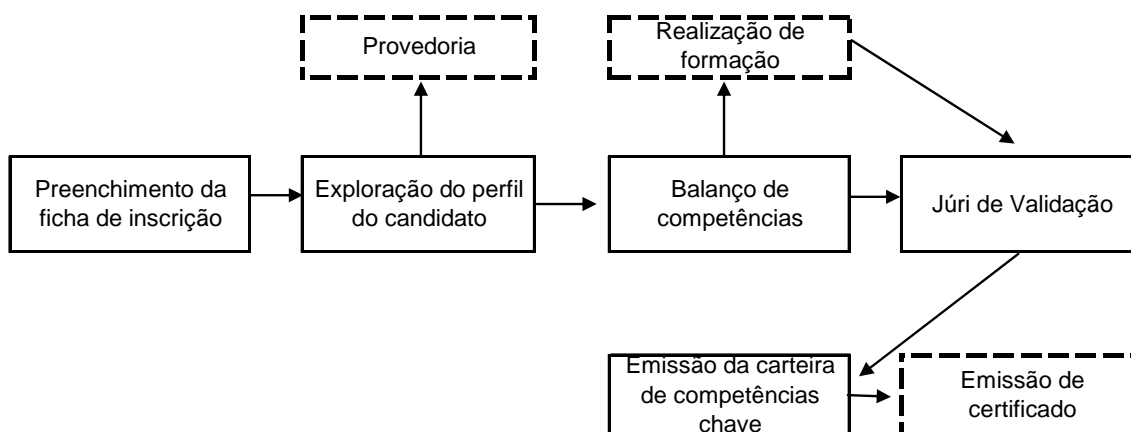
Desta forma, surgem 2 situações distintas:

- (1) Adultos que transitam directamente para o momento de Validação de Competências, efectuado em sede de júri;
- (2) Adultos a encaminhar para Formações Complementares RVCC, ou outras (cursos desenvolvidos pelos parceiros de desenvolvimento) que possibilitem a conclusão de percursos certificáveis;

Assim, como resultado do Reconhecimento de Competências, os adultos podem ser orientados para o júri de Validação com o objectivo de validar total ou parcialmente as competências-chave, proporcionando a atribuição de um Certificado de Educação e Formação de Adultos (ver fig. 7).

¹ - Para além da divulgação que é conduzida na comunidade, o CRVCC da AEP tem-se orientado predominantemente para contextos empresariais.

Figura 7 - Esquema do processo RVCC



5.2.2 Perfil dos participantes no processo RVCC da AEP

O sistema RVCC da AEP dirige-se a todos os adultos activos desempregados e empregados (com uma maior incidência nestes últimos), maiores de 18 anos, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos.

O perfil do “adulto-tipo” que procura o CRVCC da AEP, ao longo dos quatro anos de actividade, tem sofrido uma evolução que não é despreciable. A partir do momento em que medidas concretas, que afectam o quotidiano dos cidadãos, são implementadas, tais como: o alargamento da idade da reforma, a reestruturação e reorganização empresarial, o “boom” das novas tecnologias e a concorrência feroz de outras economias, a transformação de mentalidades passa a ser imperiosa. Assim sendo, tem-se verificado que, quer por constatação de uma necessidade ou por alteração nas mentalidades, o “regresso à escola” é visto maioritariamente de forma muito positiva por parte dos adultos do CRVCC da AEP. Algo que, no início da actividade do Centro era encarado com maior resistência, até desconfiança em alguns casos, noutros uma mera curiosidade. Verifica-se actualmente, que os adultos procuram o Centro não só com o objectivo único de certificação escolar mas, igualmente, de procura de serviços de informação e aconselhamento de qualidade sobre variadas ofertas e oportunidades de aprendizagem. Além disso, o investimento que os adultos estão dispostos a fazer, é progressivamente maior, e a taxa de abandono do processo menor. O Centro tem-se vindo a deparar com uma renovada forma de estar, encontram-se agora, em variadíssimos casos, atitudes de perseverança, de apoio e de

encorajamento. Esta prática disseminada de certificação escolar das competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida de forma informal ou não-formal atribui à educação/formação um carácter de não-elitismo. Com efeito, está acessível a todos a obtenção de um certificado escolar e por vias bem diferentes das tradicionais, valorizam-se as aprendizagens no contexto das actividades diárias da vida, relacionadas com o trabalho, família ou lazer e, por vezes obtidas de forma não intencional. Também a estrutura modular de acesso a essa certificação, permite que a pequenas partes do conhecimento se efectue uma validação parcial. Pelas suas particularidades, este sistemas de certificação poderá contribuir para uma mudança de mentalidades das pessoas e da sociedade em geral.

6. Método

6.1 Objectivos

O presente estudo teve como objectivo geral a análise das carreiras dos adultos pouco escolarizados ao longo da sua vida. Procurou-se construir um modelo de análise que potenciase uma leitura qualitativa do sentido da acção que os adultos produzem e percebem.

Ancorada nos contributos da revisão de literatura apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, bem como no conhecimento das teorias de Donald Super e Schlossberg acerca do desenvolvimento da carreira, procura-se desenvolver um estudo que contribua para:

(1) Identificar e descrever as trajectórias de vida dos adultos participantes no processo RVCC, as transições, as lógicas e estratégias que condicionam ou facilitam o desenvolvimento da carreira deste grupo de adultos.

(2) Estudar as variáveis envolvidas no processo de gestão e desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados.

(3) Retirar implicações para o processo RVCC de modo a destacar melhorias.

A partir do referencial teórico apresentado no primeiro capítulo desta investigação, desenvolve-se a expectativa de poder categorizar em unidades de conteúdo, os principais factores pessoais e do contexto facilitadores e/ou indicadores de uma gestão e de um desenvolvimento construtivo da carreira. Este processo será efectuado através de uma análise qualitativa de auto-relatos dos adultos participantes no estudo.

Para a realização deste estudo empírico foi utilizada uma metodologia qualitativa, a análise de conteúdo, centrando-se na lógica de acção dos actores individuais relativamente ao desenvolvimento da sua carreira. Este estudo enquadra-se num modelo de investigação exploratório, uma vez que se pretendia identificar, um grau mais indutivo ou de descoberta de pontos de continuidade e de ligação numa dada realidade (Almeida & Freire, 1997).

No entanto, salienta-se que qualquer interpretação de resultados representa apenas o desempenho das pessoas que constituem a amostra.

6.2 Procedimentos

Tal como ficou evidenciado no primeiro capítulo, o processo RVCC, pelas suas características metodológicas, construção de histórias de vida e balanço de competências, permite obter uma visão abrangente acerca do desenvolvimento da carreira dos adultos pouco escolarizados.

Neste estudo, recorreu-se a uma análise qualitativa de auto-relatos, de adultos em processo de RVCC no Centro de RVCC da AEP, tendo por base os portfólios ou dossiês pessoais de adultos, considerando duas das actividades realizadas por estes ao longo do balanço de competências do processo RVCC desenvolvido naquela instituição, designadamente, “A minha auto-biografia” e “O meu trajecto de vida”.

As narrativas foram transcritas na íntegra no sentido de facilitar a sua análise e convocar os aspectos julgados pertinentes. Transcritos os dados, estes foram ordenados de acordo com os passos propostos pela pesquisa qualitativa, segundo a análise de conteúdo estruturada por Laurence Bardin (2004). De seguida, foi efectuada uma análise das respostas globais de cada participante, nas várias dimensões avaliadas, com o objectivo de identificar e descrever aspectos principais de trajectórias de carreira, tendo em conta os fundamentos analisados na primeira parte deste trabalho. Assim, a análise de conteúdo levada a cabo foi efectuada ao longo de quatro momentos distintos. Num primeiro momento, procedeu-se ao contacto com a instituição onde se pretendia realizar a investigação, o Centro de RVCC da AEP, expondo-se os objectivos do estudo. Após o consentimento da coordenadora do CRVCC da AEP, obteve-se a colaboração de vinte adultos participantes no processo de RVCC. O projecto de estudo foi dado a conhecer aos adultos através de um contacto telefónico e, posteriormente, com o envio de uma carta solicitando por escrito uma autorização de utilização dos dados individuais (ver anexo 16). Todos os adultos considerados no grupo de participantes na investigação deram a sua

autorização à realização deste estudo tendo sido assegurada a total confidencialidade e o anonimato no uso de todos os dados. Por esta razão não será possível apresentar todas as actividades preenchidas pelos adultos, já que expressam situações de vida muito pessoais e privadas, que tiveram a garantia de ser preservadas. No entanto, a título de exemplo, colocam-se em anexo, as actividades consideradas na análise de conteúdo efectuada na presente investigação.

Os adultos realizaram a actividade “O meu trajecto de vida” (ver anexos 17 e 18) na presença e com o acompanhamento do técnico de RVCC, sem limite de tempo. A actividade “A minha auto-biografia” (ver anexo 19) foi efectuada autonomamente, em casa sem a presença de um profissional, apenas foram fornecidas algumas orientações iniciais para esclarecer o adulto acerca do modo de preenchimento.

Num segundo momento, depois de recolhidas as fichas de actividades dos adultos, foi efectuada a informatização de todos os dados para uma grelha individual, e transcrita a informação, sem alterações e interpretações por parte do investigador.

Seguiu-se um terceiro momento, a análise e categorização, em que foram identificadas as principais variáveis em estudo e categorizadas em unidades de conteúdo as respostas dadas pelos adultos. Por último, num quarto momento, analisaram-se e discutiram-se os produtos obtidos na análise de conteúdo.

6.3 Instrumentos

Para recolha da informação acerca do desenvolvimento das carreiras dos adultos utilizaram-se dois instrumentos, designadamente, as actividades “O meu trajecto de vida” e a “Minha auto-biografia” desenvolvidas na sua base pela DGFV e adaptadas pela equipa técnica do Centro da AEP.

O instrumento “O meu trajecto de vida” é uma actividade que permite recolher informações acerca do trajecto escolar, profissional e social do indivíduo. No CRVCC da AEP ao longo do tempo esta actividade tem sofrido contínuas alterações, com um aumento de campos de preenchimento. Assim, no sentido de abranger adultos em várias fases do projecto (finalização do reconhecimento de competências, em formação complementar ou a aguardar júri de validação), foi necessário utilizar duas versões da actividade. Por forma a facilitar a distinção entre os diferentes modelos as designações foram dadas por ordem de alterações, da versão mais antiga para a mais recente: Forma A e Forma B (ver anexos 17 e 18).

Mais especificamente a actividade “O meu trajecto de vida” encontra-se estruturada em torno de nove questões. O instrumento “O meu trajecto de vida” na forma A engloba os itens: 1, 2, 3, 4,7 e 8 e a forma B integra a totalidade dos itens apresentados (ver anexo 18). No entanto, nem todas as respostas aos pontos apresentadas no instrumento “O meu trajecto de vida” foram alvo de análise, na medida em que se afastavam do âmbito definido para o presente estudo. Esses pontos, não analisados, referem-se parcialmente ao trajecto profissional e à parte de cursos e formações.

O instrumento “A minha auto-biografia”, tem por objectivos facilitar a enunciação dos acontecimentos marcantes experienciados nos diversos contextos de vida dos adultos e permitir a elaboração e compreensão da história de vida, a nível pessoal, social, escolar e profissional. Este instrumento apresenta instruções de preenchimento para que possa ser preenchido pelo próprio sujeito.

A actividade encontra-se organizada por diferentes períodos de vida para orientar as narrativas do adulto, designadamente: 0-10, 11-20, 21-30, 31-40 e 51 anos em diante.

6.4 Participantes

A selecção dos adultos participantes na presente investigação, foi realizada aleatoriamente de entre todos os adultos inscritos no CRVCC da AEP que tinham concluído o balanço de competências, com idade mínima de 18 anos e sem limite de idade, adultos activos empregados ou desempregados. Obteve-se, no grupo de participantes, um leque suficiente de idades, a qual permite uma distribuição pelos limites teóricos das fases de desenvolvimento da carreira, tendo em conta concepções com as de Donald Super (1984). Por outro lado, procurou-se incluir adultos a trabalhar em grupos profissionais distintos (e.g. que não fizessem parte da mesma empresa) de modo a diversificar a natureza de empregos e de trajectórias de carreira.

No CRVCC da AEP ao longo de quatro anos de actividade, registaram-se 2.645 inscrições. Destas 1.819 efectuaram o reconhecimento de competências, dos quais 1.071 realizaram formação complementar e 857 foram certificados no nível B2 e B3, correspondentes ao 2º e 3º ciclo do ensino básico. Os processos de RVCC iniciados em 2005 abrangem sobretudo os activos empregados em empresas dos concelhos de: Espinho, Guimarães, Maia, Aveiro, Matosinhos, Santa Maria da Feira, Porto, Vila Nova de Gaia, Vila do Conde, Ovar e Póvoa de Varzim.

Tal como vem acontecendo nos anos transactos, o centro RVCC da AEP continua a concentrar um número muito significativo de inscrições de adultos activos empregados, em parte devido, à natureza da entidade em que o Centro se insere.

A leitura das tabelas 1 e 2 mais abaixo, permite-nos verificar a distribuição dos adultos inscritos no CRVCC da AEP, tendo em conta a sua situação face ao emprego e o sexo. Com efeito, 484 adultos foram inscritos no CRVCC da AEP, entre os quais 263 (54%) são homens e 221 mulheres (46%). Salienta-se também que 82% dos adultos que se inscreveram em 2005 possuem um vínculo laboral. O sexo masculino continua a prevalecer no grupo de adultos inscritos no processo, o mesmo se verifica nos balanços de competências e nas certificações, embora esta diferença entre sexos não seja muito acentuada.

Tabela 1 - Caracterização sumária dos inscritos em função do vínculo laboral e do sexo
Inscritos 2005

	Empregados		Desempregados		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Homens	237	60%	25	29%	1	33%	263	54%
Mulheres	158	40%	61	71%	2	67%	221	46%
Total	395	100%	86	100%	3	100%	484	100%

Tabela 2 - Caracterização dos inscritos em função do vínculo laboral e do sexo
Inscritos 2005

	Homens		Mulheres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Empregados	237	90,1%	158	60,1%	395	82%
Desempregados	25	9,5%	61	23,2%	86	18%
Outros	1	0,4%	2	0,8%	3	1%
Total	263	67%	221	56%	484	100%

A leitura da tabela 3, mais adiante, permite-nos verificar que 472 pessoas estão em processo de balanço de competências, sendo que parte desta população são transitadas do ano anterior (2004). É de salientar ainda o número bastante elevado de empregados a realizar o balanço de competências, num total de 419, dos quais 224 (53%) são homens e 195 mulheres (47%). Somente 46 pessoas desempregadas se situam nesta fase do processo.

Tabela 3 - Caracterização dos adultos em função do vínculo laboral e do sexo
Balço de Competências 2005

	Empregados		Desempregados		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Homens	224	53%	18	39%	2	29%	244	52%
Mulheres	195	47%	28	61%	5	71%	228	48%
Total	419	100%	46	100%	7	100%	472	100%

Da observação do padrão de certificações realizadas em 2005, facilmente se constata que a distribuição de frequências é muito idêntica aos inscritos.

Tabela 4 - Caracterização dos adultos certificados em função do vínculo contratual e do sexo
Certificações 2005

	Empregados		Desempregados		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Homens	148	55%	16	36%	0	0%	164	53%
Mulheres	119	45%	29	64%	0	0%	148	47%
Total	267	100%	45	100%	0	0%	312	100%

Ao nível das faixas etárias, verifica-se que a maioria dos adultos do Centro RVCC da AEP se inclui, na faixa dos 25 aos 34 anos e, logo de seguida, na faixa dos 35 aos 44 anos. A idade média e o desvio padrão são, respectivamente de, 38,3 e 12,8 anos. Os indivíduos encaminhados para formação complementar interna, cerca de 40% situam-se na faixa dos 25 aos 34 anos e 36% situam-se na faixa dos 35 aos 44 anos. O mesmo se verifica nos adultos validados e certificados (ver tabela 5).

Tabela 5 - Caracterização dos adultos em função das faixas etárias e das fases do RVCC

Grupo Etário	Faixas etárias dos adultos no processo RVCC - Ano 2005		Inscritos
	Processo de Validação/Certificação	Em Processo de Reconhecimento de Competências	
<15	0	0	0
15-19	2	8	7
20-24	15	43	45
25-34	128	190	193
35-44	111	150	152
45-49	27	43	47
50-54	20	31	30
55-64	8	6	7
>64	1	1	3
Total	312	472	484

A leitura da tabela 6 é possível verificar que o nível de certificação mais solicitado é sem dúvida, o B3 (93%). A restante percentagem cabe integralmente ao nível B2, sendo de

referir que não se realizou nenhum Júri de Validação para o Nível B1. A promoção da empregabilidade, a progressão na carreira profissional, o prosseguimento de estudos, a integração em cursos de formação profissional e a valorização pessoal são as principais motivações apontadas pelos adultos para a participação no RVCC.

**Tabela 6 - Caracterização dos adultos em função dos níveis de certificação
Certificações 2005**

	2005	
	N	%
B1 (4º Ano)	0	0%
B2 (6º Ano)	23	7%
B3 (9º Ano)	289	93%
Total	312	100%

O grupo de participantes no presente estudo é constituído por 20 adultos que concluíram o processo de RVCC no CRVCC da AEP no ano de 2005, todos residentes no distrito do Porto. Consta-se um ligeiro desequilíbrio favorável ao sexo masculino.

Na tabela 7 apresenta-se a distribuição da amostra por sexo e grupos de idade. Estes agrupamentos de idade reflectem os limites teóricos definidos para as fases no desenvolvimento de carreira de Donald Super (1980, 1982, 1988). São considerados cinco grupos de idade, designadamente: dos 18 aos 24 anos, dos 25 aos 29 anos, dos 30 aos 39 anos, dos 40 aos 45 anos e mais de 45 anos.

A distribuição dos sujeitos pelos grupos etários revela uma considerável dispersão pelas diferentes faixas etárias, concentrando-se mais na faixa a partir dos 45 anos, na faixa dos 25 aos 29 anos e de seguida dos 30 aos 39 anos. Para além disso, os grupos etários têm, uma proporção relativamente próxima de efectivos de ambos os sexos. A média de idades para o conjunto da amostra é de 38 anos de idade.

Estabelecendo uma relação com os limites teóricos apontados por Super para o desenvolvimento da carreira verifica-se que apenas dois sujeitos se encontram na fase de Exploração, onze na fase do estabelecimento e sete na fase da manutenção.

Tabela 7 - Distribuição do grupo de participantes por grupos de idade

Idade	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
18-24	2	18,2	0	0	2	10,0
25-29	3	27,3	2	22,2	5	25,0
30-39	2	18,2	2	22,2	4	20,0
40-45	1	9,1	1	11,1	2	10,0
Mais de 45	3	27,3	4	44,4	7	35,0
Total	11	55	9	45	20	100,0

Em termos de nível da escolaridade, optou-se por um agrupar por os ciclos do ensino básico, identificando os anos de escolaridade de cada um dos sujeitos participantes no estudo. A divisão pelos ciclos do ensino básico deve-se à forma como está estruturado o processo de RVCC. Podemos constatar pela análise da tabela 8 que todos os adultos têm uma escolaridade baixa, a mais elevada não vai além do 8º ano. A tabela 9 sintetiza a informação por ciclos do ensino básico, verificando-se que na sua maioria os adultos concluíram o 2º ciclo do ensino básico, porém não terminaram o 3º ciclo. Analisando comparativamente o nível de escolaridade em cada um dos sexos, constata-se pela análise da tabela 8 uma distribuição muito aproximada: a percentagem mais elevada situa-se no sexto ano, para o sexo masculino é de 45,5% e para o sexo feminino de 44,4%. O nível escolar aqui identificado refere-se ao período anterior à certificação dos indivíduos pelo CRVCC da AEP.

Tabela 8 - Distribuição do grupo de participantes por anos de escolaridade

Nível de escolaridade	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
4º ano (1º ciclo)	0	0,0	1	11,1	1	5,0
5º ano (2º ciclo)	2	18,2	0	0,0	2	10,0
6º ano (2º ciclo)	5	45,5	4	44,4	9	45,0
7º ano (2º ciclo)	1	9,1	3	33,3	4	20,0
8º ano (2º ciclo)	3	27,3	1	11,1	4	20,0
Total	11	55,0	9	45,0	20	100,0

Tabela 9 - Distribuição do grupo de participantes por ciclos do ensino básico

	1º Ciclo		2º Ciclo		Total	
	N	%	N	%	N	%
Homens	2	66,7	9	52,9	11	55,0
Mulheres	1	33,3	8	47,1	9	45,0
Total	3	15,0	17	85,0	20	100,0

No que se refere ao estado civil verifica-se que a maioria dos sujeitos são casados, 6 no sexo masculino e 4 para o sexo feminino, seguindo-se o grupo dos sujeitos solteiros com 4 e 2 sujeitos para o sexo masculino e feminino respectivamente. Os restantes grupos apresentam um número ainda mais reduzido, no grupo dos divorciados identifica-se 1 sujeito do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Quanto à distribuição da amostra por filhos do sujeito, verifica-se que a maioria dos participantes têm filhos, num total de 12 sujeitos, em que 6 são do sexo masculino e os outros 6 do sexo feminino. Os restantes sujeitos não têm filhos.

No que concerne à informação relativa à variável vínculo laboral. Consideraram-se os seguintes grupos: os que trabalham por conta de outrem, por conta própria e os desempregados. Constata-se que quase todos os sujeitos homens e mulheres trabalham por conta de outrem num total de 16, mais especificamente, 9 homens e 7 mulheres. Apenas três estão desempregados, dois homens e uma mulher e somente uma mulher trabalha por conta própria.

Relativamente, à distribuição da amostra por tempo de experiência profissional optou-se por considerar os seguintes grupos: até 5 anos, 6 a 10 anos, 11 a 15 anos, 16 a 20 anos e mais de 20 anos. Esta opção fundamenta-se em duas razões: por um lado, as frequências observadas na amostra e por outro, pelos critérios seguidos em estudos anteriores sobre o desenvolvimento da carreira com adultos. Verificou-se que a maioria dos adultos tem uma experiência de trabalho superior a 20 anos. Com efeito, dois adultos, tinham experiência profissional até 5 anos, um adulto com 6 a 10 anos, quatro adultos com 11 a 15 anos, 2 adultos com 16 a 20 anos e onze adultos com mais de 20 anos.

6.5 Análise

Segundo Morim (2000, p.337) a teoria deve basear-se no não é nada sem o método. Ambos, teoria e método, são os componentes indispensáveis do conhecimento complexo.

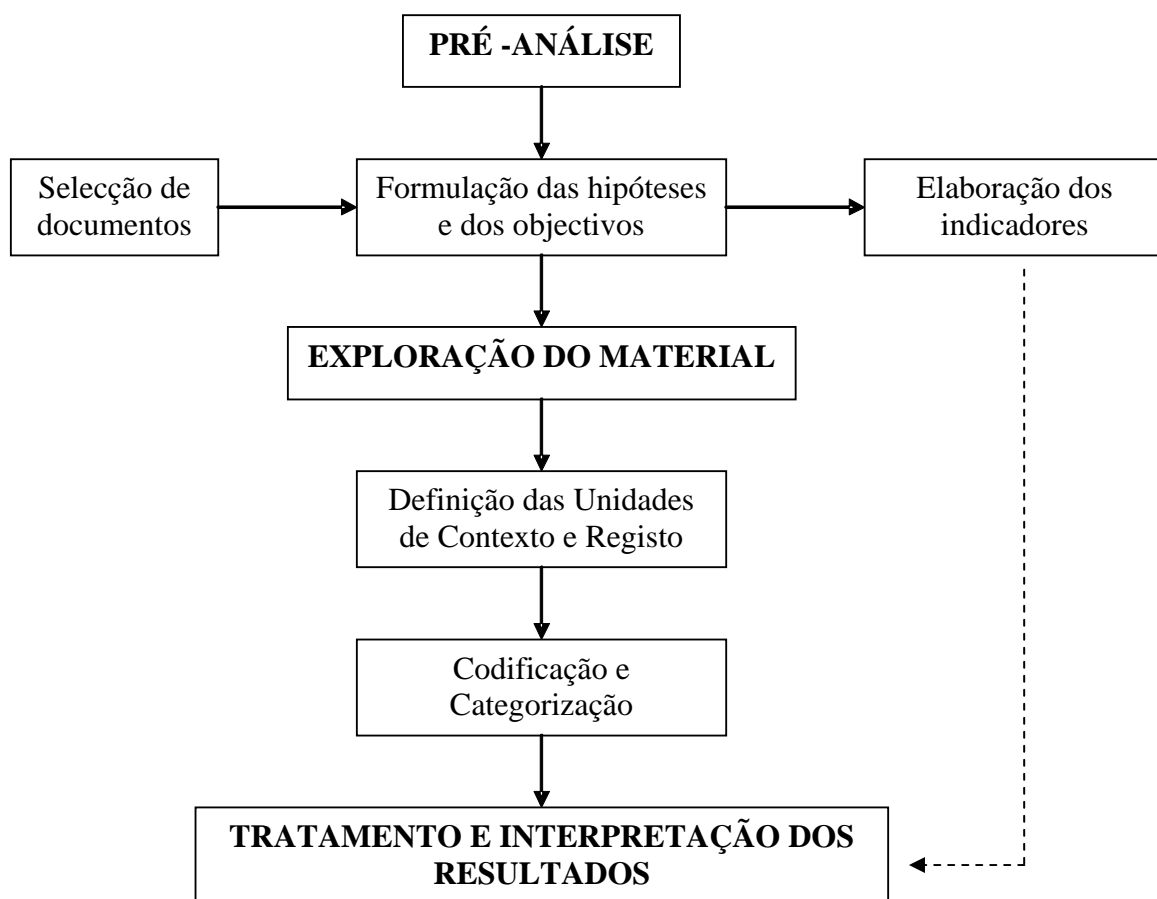
Assim, no decorrer da análise de conteúdo são conferidas minuciosamente as análises de frequência como critério de objectividade e cientificidade, sendo indicada para uma interpretação mais profunda a inferência, na tentativa de ir para além do alcance meramente descritivo da mensagem.

Neste sentido, Laurence Bardin (2004, p.37) designa a análise de conteúdo como: “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) e conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem”.

Nesta abordagem, a análise de conteúdo estuda as unidades linguísticas, trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, tendo em vista as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência). De acordo com Bardin (2004, p.38) “a análise conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça...é a busca de outras realidades através das mensagens”.

Figura 8 - Fases de análise de conteúdo



Fonte: Bardin, L. (2004, P.96)

Segundo o autor (op.cit.) operacionalmente a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. A figura 8 apresentada é uma adaptação de Bardin (2004, p.96) e ilustra claramente o processo de desenvolvimento da análise de conteúdo que foi realizada neste

estudo. Seguindo os parâmetros utilizados por Bardin (2004), a presente análise de conteúdo comportou as seguintes etapas: pré-analítica, exploratória e de tratamento e exploração dos dados obtidos na pesquisa.

Na fase pré-analítica procedeu-se à organização de um plano de análise, através de um conjunto preciso de operações que passaram por uma leitura flutuante dos documentos, a selecção dos documentos a serem submetidos à análise, a sistematização dos objectivos principais do estudo e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final dos dados colectados. Estes procedimentos permitiram chegar à constituição de um *corpus*² que implica o cumprimento de regras de exaustividade (selecção de todos os elementos susceptíveis de utilização), representatividade (a amostragem é rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial), homogeneidade (os documentos obedecem a critérios precisos de escolha) e pertinência (os documentos devem ser adequados ao objectivo da análise).

Na segunda fase do processo para realizar uma análise qualitativa, efectuou-se a exploração do material através da sua codificação, de acordo com as decisões tomadas previamente para a pesquisa. Citando Holsti (1969):

“...a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 in Bardin, 2004).

Esta transformação dos dados implica o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação ou categorização (escolha das categorias). A globalidade das respostas presentes nos documentos em análise, foram tomadas como unidades de registo. Procedeu-se a um recorte das respostas dos adultos, com vista à categorização e à contagem de frequência das respostas. Uma vez que pretendíamos estudar significações cuja validade era de ordem psicológica (e não linguística), como: as motivações, as opiniões, as atitudes, os valores, as crenças e as tendências, entre outras, foi escolhida uma análise temática, na medida em que permitia descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, considerando o tema como unidade de registo. Segundo Bardin (2004):

“...o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado

² Conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2004 p. 90)

em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (Bardin, 2004, p.99).

Através destes procedimentos foi possível analisar os dados (auto-relatos escritos) por questões e por grupo de participantes.

Efectuaram-se dois momentos de recorte: numa fase inicial foram seleccionados trechos que continham informações relacionadas com o objectivo da pesquisa. Num segundo momento, a partir dos trechos, foram identificadas as diversas unidades de registo (núcleos de sentido), relacionadas com a proposta de pesquisa. Cada unidade de registo foi agrupada segundo a sua proximidade com os assuntos abordados, o que fez emergir as categorias de análise (para agrupar os mesmos núcleos de sentido).

Assim, cada categoria expressou uma determinada tendência e o sistema de categorias criado reflectiu as intenções da investigação.

Como regra de enumeração (modo de contagem) foi utilizada a frequência, representada pelo número de vezes que determinado relato surge no participante ou no grupo de participantes. Quanto maior a frequência da sua aparição, maior a sua influência no resultado da análise, ou seja, melhor é a representatividade das “ideias” identificadas.

7. Exploração, tratamento e interpretação do material: “O meu trajecto de vida”

Neste ponto do trabalho, serão expostos os resultados do estudo acerca das trajectórias e vivências de carreira, realizado com adultos participantes no processo RVCC. A apresentação compreende as concepções pessoais de vinte adultos participantes no processo RVCC, procurando identificar as suas trajectórias de carreira e as suas percepções acerca dos acontecimentos de vida mais significativos para o desenvolvimento das suas carreiras.

Esta análise das trajectórias de carreira foi estruturada em torno de um conjunto de temas centrais, evidenciados pelas duas fichas de actividades aplicadas.

Na actividade “O meu trajecto de vida” identificam-se:

- (1) Os indicadores sócio-demográficos de trajectória escolar e profissional;
- (2) As atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 1º, 2º e 3º ciclo sobre os motivos de agrado e desagrado;
- (3) Motivos de abandono da escolaridade;
- (4) A primeira experiência de trabalho: recordações positivas e negativas;

(5) Outras experiências profissionais: motivos de satisfação e insatisfação.

Através da análise da actividade “A minha auto-biografia” verificam-se:

(6) As vivências dos 0-10 anos

(7) As vivências dos 11-20 anos

(8) As vivências dos 21-30 anos

(9) As vivências dos 31-40 anos

(10) As vivências dos 41-50 anos

(11) As vivências dos 51-60 anos

Estes temas foram utilizados de forma a obter informação essencial para a compreensão da realidade empírica, conforme o exemplificado nos quadros 5 e 6.

Quadro 5 - Registo dos dados das concepções pessoais: exemplo do item “Motivos de abandono da escolaridade”

Participante	Motivos de abandono da escolaridade
13	"Falta de motivação, e como os meus pais na altura não me davam muita liberdade, eu faltava às aulas. Só mais tarde me apercebi que só a mim mesma me estava a enganar."

Quadro 6 - Registo dos dados das concepções pessoais: exemplo do item “Primeira experiência de trabalho “

Participante	Recordações Positivas	Recordações negativas
13	"O facto de ser muito jovem e ser uma empresa pequena, tanto o patrão como os empregados me ajudavam em tudo que era necessário."	O facto de estar quase todo o dia em pé e estar “presa” aos sábados."

Na fase de exploração do material, seguindo as recomendações de Bardin (2004), os dados brutos foram transformados visando alcançar o núcleo de compreensão do texto, esta fase compreende a definição das unidades de contexto e de registo e a codificação e categorização. Num primeiro momento, as frases significativas identificadas na pré-análise foram recortadas e, em seguida, realizada a classificação e agregação dos dados, assim como foram escolhidas as categorias indicadas para comandar a delimitação dos temas. Nesta fase exploratória, foram encontrados indicadores que permitiram configurar um contexto analítico a partir das diferentes concepções pessoais, possibilitando fazer inferências ou conjecturas segundo as premissas do quadro teórico de referência e justificar posteriormente esses mesmos julgamentos, tendo sempre presente, nomeadamente, os

critérios de eles serem interessantes, plausíveis, consistentes e apropriados, de acordo com o exemplificado pelo quadro 7.

Quadro 7 - Exploração do material: exemplos da base para registos de dados “Ensino básico 1º ciclo: Motivos de agrado”

Motivos de agrado 1º ciclo			
Participante	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
10	“O convívio entre os colegas e a nova escola e a minha professora da 3ª classe.”	Convívio entre colegas Escola Professora	I Pessoas =2 A) Amigos/colegas b) convívio B) Professora i) Relação positiva III Transição de vida = 1 L) Mudar de escola
13	Talvez a novidade de ir estudar, mas acima de tudo a ideia de encontrar novos amigos para brincar.	Novidade de estudar Novos amigos Brincar	I Pessoas= 1 A) Amigos/colegas a) novos conhecimentos c) Brincadeiras III Transição de vida =1 J) Iniciar a escolaridade

Na fase do tratamento e interpretação dos dados, emergiram categorias e sub-categorias para cada um dos temas sobre as trajectórias de carreiras dos adultos.

Em seguida apresentam-se os resultados, através de um conjunto de quadros em que se identificam as categorias e sub-categorias para cada um dos temas do estudo com os respectivos núcleos de sentido.

A partir da análise das actividades “O meu trajecto de vida”, e depois de definidas as unidades de contexto e de registo, foi possível identificar um sistema categorial, constituído pelas seguintes categorias: “Pessoas”, “Processo de aprendizagem académica”, “Transição de vida”, “Ambiente físico/relacionais”, “Motivos familiares”, “Necessidades económicas”, “Insucesso escolar”, “Comportamento”, “Interesses profissionais”, “Valores pessoais e profissionais”, “Condições físicas e relacionais”, “Aprendizagens”, “Idade de início de emprego”, “Competências e aptidões”, “Motivos pessoais” e “Variedade/mudanças constantes”.

Com o objectivo de permitir uma compreensão mais abrangente acerca destas categorias, expressam-se de seguida os respectivos núcleos de sentido.

A categoria “Pessoas” integra a rede social do sujeito, com os contactos sociais que ao longo da sua vida foi desenvolvendo, nos diferentes contextos em que interage.

Descreve-se as relações sociais do indivíduo e a forma como são perspectivadas. Nos registo dos adultos obtém-se referências às relações que o adulto tem com os diferentes actores sociais, designadamente: colegas / amigos, os funcionários, a professora, o patrão, o pai e os clientes.

A categoria “Processo de aprendizagem académica” relaciona-se com todo o ambiente académico nomeadamente: os factores pedagógicos e de aprendizagem, as etapas ou níveis de escolaridade como também características mais específicas do próprio sistema. Inclui-se aqui, entre outras, referências às disciplinas frequentadas, às aprendizagens escolares obtidas, a instrumentalidade social, a frequência da escolaridade, as condições logísticas e físicas, as características da própria escola, os aspectos relacionais e sociais considerados fundamentais para a adaptação escolar, a possibilidade de evoluir nos estudos, o tipo de ensino, o regime de horários (ensino nocturno), o sucesso académico, a percepção dos estudos como uma preparação para a vida, a falta de tempo para dedicar aos estudos e o abandono da escola

A categoria “Transição de vida” diz respeito a situações de vida que são alteradas, que são alvo de mudança, modificando significativamente as rotinas ou planos de actuação dos sujeitos. Estas transições envolvem a entrada para a escola, a mudança de estabelecimento de ensino, a mudança de ensino e de meio, a mudança para outro nível de ensino, a mudança de atitudes, a adaptação à cidade, o encerramento da organização em que o indivíduo trabalhava e os despedimentos. O sentido que esta categoria adquire foi baseado na teoria das transições de Nancy Schlossberg.

A categoria “Ambiente físico/relacionais” diz respeito às condições físicas da escola, referenciando-se as características das instalações da escola e da sala de aula.

A categoria “Motivos familiares” relaciona-se com situações familiares que contribuíram para o abandono precoce dos estudos. Os motivos referenciados foram: a necessidade de tomar conta dos irmãos, a doença ou o falecimento do pai ou mãe e ser retirado da escola pelos pais.

A categoria “Necessidades económicas” evidencia a situação financeira do sujeito, que influenciou o seu abandono escolar. Nesta categoria incluem-se as dificuldades económicas dos pais que levam o adulto a ter que os ajudar financeiramente e a situação de ser o próprio indivíduo a ter que se sustentar, não tendo os pais para o apoiar.

A categoria “Insucesso escolar” envolve uma visão pessoal acerca dos aspectos escolares em que o indivíduo considera ter sido mal sucedido, estes insucessos contribuem para o abandono escolar. Incluem-se referências às reprovações e à dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho.

A categoria “Comportamento” refere-se às atitudes e comportamentos do indivíduo, que têm impacto no processo de aprendizagem, levando-os a desistir dos estudos. Estes comportamentos relacionam-se com a falta às aulas, o desinteresse pelos estudos, a necessidade de liberdade/independência e a falta de educação.

A categoria “Interesses profissionais” diz respeito à vocação ou aptidão que cada indivíduo sente em relação a determinadas actividades profissionais que pratica ou já praticou. Incluem-se aqui entre outras referências, a profissionalização, a dedicação e o gosto por determinadas actividades profissionais (e.g. trabalhar ao ar livre, com crianças, em equipa), a natureza das actividades que pode levar a uma insatisfação com o trabalho.

A categoria “Valores pessoais e profissionais” refere-se a tudo aquilo que o indivíduo valoriza no trabalho, que permite o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Integram-se nesta categoria as seguintes referências: a aprendizagem gratificante que o trabalho proporciona, o sentimento de realização profissional, a remuneração, a responsabilidade, a autonomia no trabalho, trabalhar em equipa, o ambiente/clima de trabalho, o estatuto profissional, o valor social do trabalho, o altruísmo, a independência, o horário de trabalho e o desenvolvimento pessoal promovido pelo desempenho da actividade profissional.

A categoria “Condições físicas e relacionais ” integra as condições físicas intrínsecas ao posto de trabalho e a qualidade das relações profissionais estabelecidas. Envolve às seguintes referências: a dureza do trabalho, estar todo o dia em pé, a distância do trabalho, os horários, agressões físicas, acidentes de trabalho, excessivo trabalho, subornar os seus superiores, as relações com as chefias, exigência dos prazos, falta de supervisão e avaliação das chefias e instalações do local de trabalho e o clima social da organização.

A categoria “Aprendizagens” refere-se ao grau de dificuldade que o indivíduo tem na realização de uma determinada tarefa profissional.

A categoria “Idade de início de emprego” diz respeito à idade, ainda muito jovem, que o adulto tinha quando iniciou a sua primeira actividade profissional.

A categoria “Competências e aptidões” reflecte a facilidade que o indivíduo demonstra na execução do seu trabalho podendo haver um reconhecimento de terceiros acerca das suas competências ou aptidões.

A categoria “Motivos pessoais” refere-se aos contactos sociais que são estabelecidos por intermédio da actividade profissional que o indivíduo desempenha. Esta categoria integra os seguintes factores relacionais: as amizades, os novos conhecimentos, o valor instrumental do conhecimento dos outros e o convívio.

Por último, a categoria “Variedade, mudanças constantes” envolve as reestruturações ou fusões que afectam as organizações em que os indivíduos trabalham ou já trabalharam.

7.1 - Atitudes face à escolaridade no 1º ciclo: Motivos de agrado

A leitura das narrativas dos adultos acerca dos motivos de agrado em relação ao 1º ciclo permite destacar quatro categorias principais, designadamente: as pessoas, o processo de aprendizagem académica, a transição de vida e os ambientes físico/relacionais (ver quadro 8).

Na categoria das pessoas, os adultos fazem referência a todas as relações pessoais que tiveram nesta fase escolar, aos amigos ou colegas, no sentido de estabelecerem novos conhecimentos, o próprio convívio entre todos, as brincadeiras que têm, fazer mais amigos, ganhar amizades para a vida e o convívio misto. Este último, aparece relatado por um sujeito que vivem num tempo em que ainda se usava regimes escolares separados por sexos. Ainda na categoria pessoas, verificam-se várias referências à professora, perspectivada pelos adultos como o início de uma nova relação, relação essa que é positiva, em alguns dos casos, foi importante como apoio à transição, para permitir lidar melhor com a mudança.

“Ter professores nossos amigos e o facto de estar a começar a nossa vida”. (Sujeito 12)

Também há quem destaque os funcionários da escola como motivo de agrado.

Nesta categoria verifica-se que grande parte das referências dos adultos se situam ao nível dos amigos e colegas.

“ Os amigos que ganhei e que ainda hoje os tenho”, (Sujeito 17)

Quadro 8 - Exploração do material: Atitudes face à escolaridade - narrativas relativas ao 1º ciclo sobre os motivos de agrado.

Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
I Pessoas	A) Amigos/colegas	a) Novos conhecimentos b) Convívio c) Brincadeiras d) Ter mais ou muitos amigos e) Convívio misto f) Ganhar amizades para a vida	a) 7, 14 b) 10, 13, 19 c) 14 d) 16, 20 e) 18 f) 17	I = 16 A=10 B=5 C=1
	B) Professora	g) Relação nova h) Apoio à transição i) Relação positiva	a) 19 b) 7 c) 9, 10, 12	
	C) Funcionários		C) 15	
II Processo de aprendizagem académica	D) Disciplina	j) Matemática	j) 8	II = 7 D= 1 E =4 F =1 G =1
	E) Aprendizagens escolares	l) Aprender a ler	l) 11, 19	
		m) Aprender a escrever	m) 11	
		n) Aprender a contar	n) 19	
	F) Instrumentalidade social	o) Adquirir competências para a vida	F) 16	
G) Frequência da escolaridade	p) Frequência da própria escola	G) 9		
III Transição de vida	H) Escolaridade	q) Iniciar a escolaridade	H) 8, 9, 12, 13, 14	III = 6 H= 5 I =1
	I) Estabelecimento de ensino	r) Mudar de escola	I) 10	
IV Ambientes físico/relacionais	J) Sala de aula		J) 13	IV = 4 J =1 L= 2 M =1
	L) Escola	u) Ambiente novo, espaço	L) 19, 9	
	M) Instalações	v) Qualidade de instalações	M) 15	

Na categoria processo de aprendizagem académica, constata-se que muitos dos adultos valorizam a aprendizagem obtida no 1º ciclo e identificam claramente o que foi mais relevante, como: as disciplinas, aprender a ler, a escrever e a contar, adquirir competências para a vida e a frequência da própria escola.

Quanto à categoria transição de vida, sobressai a ideia de que a escola é vista pelos adultos como uma mudança de vida, como uma transição que ocorre e que implica mudanças, o iniciar da escolaridade é percebido como um momento marcante positivo, o mudar de escola também é visto como favorável para o sujeito 10.

Por último, emerge a categoria ambientes físico/relacionais, que designa toda a envolvente do indivíduo na escola relacionando-se com as condições ambientais oferecidas. Os adultos nomearam a sala de aula como: a própria escola (um ambiente novo, um novo espaço), sala de aula e a qualidade das instalações.

7.2 - Atitudes face à escolaridade no 1º ciclo: Motivos de desagrado

Relativamente aos motivos de desagrado na frequência do primeiro ciclo encontram-se as categorias: “pessoas”, “processo de aprendizagem académica” e “transição” (ver

quadro 9). É de notar que a categoria ambientes físico/relacionais anteriormente referenciada não é indicada pelos adultos como motivo de desagrado.

Na categoria “pessoas” os adultos destacam os professores como motivos de desagrado em relação à escola, eles são vistos como autoritários que batiam nos alunos. Em 12 sujeitos 5 identificam os professores como um factor negativo na escola.

“A professora da 4ª classe que era muito ríspida. Chegando a bater-me.” (Sujeito 10)

Quadro 9 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 1º ciclo sobre os motivos de desagrado

Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
I Pessoas	A) Professores	a) autoritários	A) 10, 14, 15, 16, 19	I 4 A= 5
II Processo de aprendizagem académica	B) Materiais (Ausência)		B) 8, 18	II 8 B = 2 C = 3 D = 3
	C) Condições Físicas (Frio, molhado, descalço)		C) 8, 11, 18	
	D) Relacionais / Sociais	b) Não ter acompanhamento dos pais c) Aceitação Social d) Inserção Social	b) 12 c) 7 d) 17	
III Transição de vida	E) Mudança de Escola		E) 7	III 1 E = 1

Na categoria de “processo de aprendizagem académica”, constata-se que a ausência de materiais, as condições físicas, e os factores relacionais e sociais são factores negativos da escola apontados pelos adultos. Com efeito, o facto de terem frio na sala de aula, de ficar molhado na escola quando chovia e ter que andar descalço, contribuem para o mal-estar físico dos alunos afectando o rendimento escolar. Para além disso, também há quem refira que o não ter acompanhamento escolar pelos pais foi prejudicial aos seus estudos. Por outro lado, a questão da aceitação social na turma e a integração social quando é difícil reflecte o desagrado no aluno, que como é interessante verificar, ainda hoje o adulto referencia este episódio como marcante.

A categoria final que se identifica para este tema é a “transição”, a mudança de escola que é perspectivada pelo sujeito 7 como negativa.

7.3 - Atitudes face à escolaridade no 2º ciclo: Motivos de agrado

No que concerne ao 2º ciclo EB os motivos de agrado e desagrado relatados pelos adultos apresentam-se divididos em duas categorias principais: as “pessoas” e o “processo de aprendizagem académica” (ver quadro 10).

Quanto aos motivos de agrado, na categoria “pessoas” verificam-se novamente referências aos amigos e colegas, por haver a possibilidade de estabelecer novas amizades, os relacionamentos com pessoas de diferentes classes sociais e as amizades que se fazem para o resto da vida.

Neste 2º ciclo verifica-se apenas uma referência aos funcionários e aos professores. O que neste últimos, não deixa de ser bastante curioso, se compararmos com os resultados da categorização do 1º ciclo.

Quadro 10 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 2º ciclo sobre os motivos de agrado

Categories	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
I Pessoas	A) Amigos/colegas	a) Novos b) De diferentes classes sociais c) Amizades para o resto da vida	a) 10, 13, 15 b) 17 c) 18	I = 7 A = 5 B = 1 C = 1
	B) Professores		B) 19	
	C) Funcionários		C) 15	
II Processo de aprendizagem académica	D) Evoluir		D) 11, 12, 20	II 6 D = 3 E = 1 F = 1 G = 5 H = 1 I = 1 J = 1 L = 1 M = 2
	E) Gosto pela actividade em si mesma		E) 11	
	F) Actividades específicas		F) 15	
	G) Disciplinas	d) Matemática e) História f) Todas g) Variedade	d) 8 e) 9, 12 f) 10 g) 14	
	H) Ensino mais diferenciado e prático		H) 7	
	I) Sucesso académico		I) 16	
	J) Condições físicas e materiais		J) 19	
	L) Como preparação para a vida		L) 18	
	M) Escola	h) Nova i) Em si mesma	h) 10 i) 13	

O “processo de aprendizagem académica” é visto com agrado pelos participantes por permitir ter a sensação de evolução em termos de conhecimentos, por gostarem da actividade em si mesma (dos estudos), da realização de actividades específicas (visitas de estudo), das disciplinas (pela sua variedade ou concretamente de matemática e história), por existir um ensino mais diferenciado e prático, pelo sucesso académico obtido (não ter

dificuldade nos estudos), pelas boas condições físicas e materiais da escola, por tudo que a escola pode oferecer e o facto de perceber a escola como uma preparação para a vida.

“ Algumas amizades que ainda guardo e também dos estudos que encarava como a preparação para a vida futura.” (Sujeito 18)

7.4 - Atitudes face à escolaridade no 2º ciclo: Motivos de desagrado

Quanto aos motivos de desagrado no 2º ciclo, os resultados da análise mantêm a existência das duas grandes categorias verificadas nos motivos de agrado, “pessoas” e “Processo de aprendizagem académica” no entanto com um entendimento distinto pelos adultos (ver quadro 11).

A categoria “pessoas” focaliza-se nos professores e funcionários. Os professores são referenciados negativamente devido ao seu estilo de ensino e pelas suas faltas às aulas.

“Falta de assiduidade dos professores de línguas (português e Inglês) e conseqüentemente a existência de falhas na minha aprendizagem”. (Sujeito 7)

A categoria “processo de aprendizagem académica”, reflecte como negativo as condições físicas e materiais nas escolas, o clima social que emerge do contraste entre diferentes estatutos sociais, mais uma vez a falta de acompanhamento dos pais, a distância da escola em relação às residências, o pouco tempo para estudar, a insegurança vivida nas escolas e o próprio abandono escolar.

“Deixar de estudar para ir trabalhar, ainda não estava preparado.” (Sujeito 18)

Quadro 11 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 2º ciclo sobre os motivos de desagrado

Categorias	Sub-categorias	Sujeitos	Codificação
I Pessoas	A) Professores – Falta de assiduidade	A) 7, 14	I =4 A= 2 B= 2
	B) Funcionários	B) 19, 15	
II Processo de aprendizagem académica	C) Condições Físicas e materiais	C) 8	II 9 C = 1 D = 2 E = 1 F = 1 G = 1 H =1 I = 2
	D) Clima Social	D) 9, 19	
	E) Acompanhamento dos pais	E) 12	
	F) Distância à escola	F) 12	
	G) Pouco tempo para estudar	G) 16	
	H) Insegurança	H) 17	
	I) Abandono dos estudos	I) 16, 18	

7.5 - Atitudes face à escolaridade no 3º ciclo: Motivos de agrado

No 3º ciclo E.B. verifica-se uma menor participação dos adultos da amostra, pois muitos não chegaram a frequentar esta etapa da escolaridade.

Dos relatos obtidos acerca dos motivos de agrado, constata-se a existência de três categorias, já antes identificadas para os ciclos anteriores, que são elas: as “pessoas”, o “processo de aprendizagem académica” e a “transição de vida” (ver quadro 12).

Relativamente à categoria “pessoas”, voltam a ser enunciados os amigos/colegas e os professores. Os adultos dão um ênfase maior aos amigos/colegas do que aos professores, como é possível verificar pela frequência das respostas obtidas no quadro.

Quanto ao “processo de aprendizagem académico”, fazem-se referências ao deixar de andar de mochila, à questão da evolução em termos de conhecimentos, à existência de disciplinas mais práticas, a novas experiências vivenciadas, ao próprio ensino, e ao facto de frequentar o ensino nocturno.

Por último é formulada a categoria “transição de vida”, que neste tema se refere à mudança de escola.

Quadro 12 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 3º ciclo sobre os motivos de agrado

Categorias	Sub-categorias	Sujeitos	Codificação
I Pessoas	A) Amigos/colegas	A) 9, 10, 11, 19, 20	I= 7 A= 5
	B) Professores	B) 9, 19	B= 7
II Processo de aprendizagem académica	C) Deixar de andar de mochila	C) 10	II= 6 C = 1
	D) Evoluir	D) 11	D = 1
	E) Disciplinas Práticas	E) 11	E = 1
	F) Ensino Nocturno	F) 11	F = 1
	G) Novas experiências	G) 14	G = 1
	H) Actividades M.P.	H) 19	H = 1
	I) Ensino	I) 19	I = 1
III Transição de vida	J) Mudar de escola	J) 20	III= 1 J 1

7.6 - Atitudes face à escolaridade no 3º ciclo: Motivos de desagrado

Os motivos de desagrado no 3º ciclo encontram-se organizados em duas categorias principais: “processo de aprendizagem académica” e a “transição de vida” (ver quadro 13).

Na categoria “processo de aprendizagem académica”, são enunciados como acontecimentos negativos, o próprio abandono da escola.

“*Só mesmo o facto de forçosamente e devido a problemas pessoais ter de deixar a escola...*” (Sujeito 9)

Na mesma categoria, são identificadas as condições físicas e materiais, o facto da escola ficar longe de casa e também a falta de dinheiro para comer.

“*A escola ficar um pouco longe de casa e ter que ir de autocarro, não tendo dinheiro para comprar um bolo de manhã, então eu ia a pé e com o dinheiro do autocarro comprava o tal bolo.*” (Sujeito 10)

A categoria “transição de vida” neste contexto refere-se à própria mudança para o 3º ciclo que implicou alterações no ensino e no próprio meio envolvente do indivíduo.

“*Mudança radical de ensino e de meio envolvente.*”(Sujeito 7)

Quadro 13 - Atitudes face à escolaridade: narrativas relativas ao 3º ciclo sobre os motivos de desagrado

Categories	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
II Processo de Aprendizagem Académica	A) Abandono (Deixar escola)		A) 9, 11, 20	I = 6 A=3 B=4 C=1
	B) Condições Físicas e Materiais	j) Escola ficar longe de casa k) Falta de dinheiro para comer	d) 10, 11, 19 e) 10	
	C) Disciplina	c) Aulas de religião e moral	c) 19	
III Transição de vida	D) Mudança de Ensino e de Meio		D) 7	D=1

7.7 - Atitudes face à escolaridade: Motivos de abandono escolar

Relativamente aos motivos que levaram os adultos a abandonar precocemente os estudos, foi realizada uma análise aos relatos dos adultos que resultou na identificação de cinco categorias centrais, designadamente: a “transição de vida”, os “motivos familiares”, as “necessidades económicas” o “insucesso escolar” e o “comportamento” (ver quadro 14).

Na categoria “transição de vida”, constata-se que os adultos deixam os estudos por três razões principais: para darem outra orientação à sua vida pois valorizam mais o trabalho que os estudos, devido à mudança para o 2º ciclo, que é vista como uma fase crítica de risco e por último a dificuldade de adaptação à cidade, a mudança de escola vem acompanhada por uma significativa alteração no meio envolvente.

“*Um dos factores foi a dificuldade de adaptação, vim de um meio rural para um meio citadino...*” (Sujeito 18)

Na categoria “motivos familiares”, verifica-se que as razões que levam os indivíduos a abandonar cedo os estudos se prendem com problemas familiares: deixar de estudar para tomar conta dos irmãos enquanto os pais trabalhavam, necessidade de trabalhar quando se dava a doença ou falecimento do pai ou mãe, ou quando os próprios pais tiravam o filho da escola por não terem recursos financeiros para apoiar os estudos.

“Como reprovei no 8º ano...Os meus pais por terem dificuldades económicas tiraram-me da escola” (Sujeito 10)

A categoria “necessidades económicas” emerge quando os adultos relatam que os pais têm dificuldades financeiras e que por isso foi necessário começarem a trabalhar mais cedo para ajudar os pais nas despesas da casa, por outro lado há quem tenha que deixar os estudos por não ter família, por isso era necessário trabalhar para o próprio sustento.

A categoria “insucesso escolar”, reflecte a falta de rendimento escolar e as consequentes reprovações. No entanto, alguns adultos referem que a tentativa de conciliar os estudos com o trabalho não teve bons resultados nos estudos levando-os a tomar a opção de deixar a escola.

Quadro 14 - Motivos de abandono escolar

Categorias	Sub-categorias	Sujeitos	Codificação
III Transição de vida	A) Valorização do trabalho	A) 7	I=3 A=1 B=1 C= 1
	B) Mudança para 1º ciclo	B) 17	
	C) Dificuldade de adaptação à cidade	C) 18	
V Motivos familiares	D) Tomar conta de irmãos	D) 8	II=4 D=1 E=2 F=1
	E) Doença ou falecimento de pai/mãe	E) 9, 14	
	F) Retirado da escola pelos pais	F) 10	
VI Necessidades económicas	G) dificuldades económicas dos pais/ajudar os pais	G) 10, 12, 14, 15, 16	III=7 G= 5 H= 2
	H) Sustento próprio	H) 9, 11	
VII Insucesso Escolar	I) Reprovações	I) 10, 20	IV=5 I=2 J=3
	J) Conciliar estudos e trabalho	J) 11, 18, 19	
VIII Comportamento	L) Faltar às aulas	L) 13, 17	V=8 L=2 M=4 N=1 O=1
	M) Desinteresse pelos estudos	M) 13, 15, 17, 20	
	N) Necessidade de liberdade/independência	N) 13	
	O) Falta de educação	O) 17	

Por último é identificada a categoria “comportamento” como motivo de abandono da escola. O comportamento relaciona-se com as excessivas faltas às aulas, serem malcriados, o próprio desinteresse pelos estudos, a necessidade de liberdade e independência. É interessante verificar que actualmente os adultos reconhecem que estes comportamentos foram prejudiciais à sua carreira profissional.

“Quando mudei para a escola preparatória acho que me estraguei como pessoa, comecei por faltar às aulas, a ser malcriado, a ter outra maneira de pensar. Pensava que a minha vida iria ser sempre uma brincadeira e nunca iria ter responsabilidades”.
(Sujeito 17)

7.8 – Primeira experiência de trabalho: recordações positivas

No que se refere à primeira experiência de trabalho, como recordações positivas emergiram as seguintes categorias: as “pessoas”, os “interesses profissionais” e os “valores pessoais e profissionais” (ver quadro 15).

Quadro 15 - Primeira experiência de trabalho: recordações positivas

Categories	Sub-categories	Sujeitos	Codificação	
I Pessoas	A) Patrão	A) 14	I = 12 A=1 B=8 C=1 D=2	
	B) Colegas	l) Convívio m) Ajuda n) Carinho o) Conhecer novas pessoas p) Novas amizades		B) 13, 17, 14, 2, 18, 7, 12, 20
	C) Pai	C) 3		
	D) Clientes	D) 7, 9		
IX Interesses profissionais	E) Profissionalização	E) 15	II=7 E=1 F=1 G=3 H=1 I=1	
	F) Com crianças, brincar	F) 4		
	G) Dedicção/gosto	G) 9, 12, 13		
	H) Trabalho em equipa	H) 19		
	I) Trabalhar ao ar livre	I) 16		
X Valores pessoais e profissionais	J) Aprendizagem	f) Realização g) novidade	III= 15 J= 4 I=4 M=1 N= 4 O=1 P=1	
	l) Remuneração	l) 5, 8, 13, 20		
	M) Responsabilidade	M) 7		
	N) Ambiente/clima de trabalho	h) Protegido i) Brincadeiras e bom espírito j) Bom clima		N) 6, 6, 9,17
	O) Estatuto	O) 6		
	P) Horário	P) 17		

Na categoria das “pessoas”, os adultos relatam como boas recordações o patrão que tinham, os colegas pelo convívio, a sua ajuda, o carinho dado, as novas amizades e os novos conhecimentos, destacam também o pai e os clientes.

Quanto à categoria “interesses profissionais”, verifica-se que os adultos dão valor à profissionalização, ou seja, às técnicas aprendidas, à dedicação e gosto pela actividade, ao trabalho em equipa e ao trabalho ao ar livre.

A categoria “valores pessoais e profissionais” centra-se na aprendizagem adquirida com a primeira experiência de trabalho, a remuneração (começar a ganhar dinheiro), a responsabilidade que passaram a ter, o bom ambiente de trabalho, o estatuto que passaram a adquirir, o de “trabalhador” e gostar do horário de trabalho.

“Era o “benjamim” logo o mais protegido. As brincadeiras e o bom espírito. Orgulho em dizer aos meus colegas que já trabalhava”(Sujeito 6).

7.9 – Primeira experiência de trabalho: recordações negativas

Relativamente às recordações negativas associadas ao primeiro emprego, emergem as categorias: “transições de vida”, “valores pessoais e profissionais”, “condições físicas e relacionais”, “aprendizagem”, “interesses profissionais” e “idade de início de emprego” (ver quadro 16).

Na categoria “transições de vida”, constata-se que muitos dos acontecimentos ocorridos na primeira experiência de trabalho, marcaram o percurso de vida do sujeito e condicionaram as suas opções de carreira, referimo-nos aos casos em que houve um acidente de trabalho de um colega.

Os “valores pessoais e profissionais” constituem uma outra categoria, relacionada com os maus horários que os adultos tinham (sem fins-de-semana, sem horários de saída, em horários muito irregulares) a excessiva responsabilidade, a falta de realização profissional (o querer desenvolver as suas capacidades) e a fraca remuneração que obtinham do trabalho.

“Muito trabalho e muita exploração.” (Sujeito17)

Quadro 16 - Primeira experiência de trabalho: recordações negativas

Categorias	Sub-categorias	Sujeitos	Codificação
III Transições de vida	A) Acidente de trabalho de um colega	A) 1, 6	I=3 A=2 B=1
	B) Saudades da família	B) 8	
X Valores pessoais e profissionais	C) Horários	C) 2, 5, 13	II=9 C=3 D= 1 E=1 F=4
	D) Responsabilidade	D) 4	
	E) Realização	E) 9	
	F) Remuneração	F) 14, 15, 16, 17	
XI Condições físicas e relacionais	G) Dureza do trabalho	G) 6, 16	III=11 G=2 H=2 I=1 J= 1 L=1 M=2 N=1 O=1
	H) Andar a pé, carregado, para longe	H) 2, 5	
	I) Estar todo o dia em pé	I) 13	
	J) Batiam-lhe	J) 5	
	l) Frio/calor	L) 16	
	M) Acidentes de trabalho	a) Alergias aos produtos b) pregar agulhas nos dedos M) 9, 12	
	N) Muito trabalho	N) 17	
	O) Comprava os patrões	O) 5	
XII Aprendizagem	N) Dificuldades nas tarefas	N) 18	IV=1 N=1
IX Interesses Profissionais	O) Natureza das actividades	O) 18	V=1 O=1
XIII Idade de início de emprego		VI) 12	VI=1

A categoria “condições físicas e relacionais”, exprime os relatos de grande parte dos adultos participantes, relacionando as recordações negativas com: a dureza do trabalho, o ter que andar a pé carregado e para longe, o estar todo o dia em pé no trabalho, ser agredido pelos patrões, o frio ou o calor que passava no trabalho, os acidentes de trabalho que ocorriam, o excessivo trabalho que tinham e até o facto de ter que “comprar” o seu encarregado para ter mais regalias.

“Custava-me muito levantar-me para ir para a oficina às 7:30h. O peso da mala era excessivo para a minha idade e por isso (comprava) os meus superiores com tabaco, (embora eu não fumasse) para que transportassem a mesma. O meu patrão chamava-me a atenção para o facto de vestir calções. Por vezes batiam-me. Embora hoje compreenda que não era por maldade mas sim próprio daqueles tempos.” (Sujeito 5)

A categoria “aprendizagem”, reflecte as dificuldades na realização de algumas tarefas de trabalho.

A categoria “interesses profissionais” relaciona-se com a natureza das actividades, que não iam ao encontro dos gostos e interesses do indivíduo.

“Como foi o meu primeiro emprego, senti algumas dificuldades, lembro-me de que não gostava de atender o telefone.” (Sujeito 18)

Por último, identifica-se a “idade de início de emprego” como uma categoria que é enunciada como um factor negativo, que tornou a primeira experiência de trabalho mais marcante.

“...ter começado a trabalhar aos 11 anos.” (Sujeito 12)

7.10 – Experiências profissionais: motivos de satisfação

Após a primeira experiência de trabalho os adultos passaram por outras experiências profissionais das quais guardam motivos de satisfação mas também insatisfação.

No que se refere aos motivos de satisfação as categorias que emergem, são as seguintes: “valores pessoais e profissionais”, “competências e aptidões”, “interesses profissionais”, “condições físicas e relacionais” e “motivos pessoais” (ver quadro 17).

Na categoria “valores pessoais e profissionais” identificam-se os motivos de desenvolvimento pessoal, aplicar as suas capacidades e competências no trabalho, a remuneração, o facto de ganhar dinheiro é o principal motivo para continuar a trabalhar, a aprendizagem contínua e multifacetada que se obtém com o trabalho, a autonomia que o trabalho proporciona, a responsabilidade profissional, a realização pessoal e profissional, o facto de trabalhar em equipa, o valor social do trabalho, o altruísmo que se pode obter com o que se faz e a independência.

“...trabalhar em equipa, estudar redigir documentos, psicologia de adolescentes, aprendi a ser responsável pelo trabalho executado.” (Sujeito 4)

A categoria “competências e aptidões”, reflecte a facilidade de execução dos trabalhos e o reconhecimento que obtém de terceiros relativamente às suas competências e aptidões.

“Reconhecimento dado pela empresa pelo meu desempenho.” (Sujeito 7)

Os interesses do indivíduo acerca do seu trabalho exprimem a categoria “interesses profissionais”, que se relaciona com o gosto dos adultos na realização das suas actividades profissionais.

A categoria “condições físicas e relacionais”, relaciona-se com os seguintes motivos: a distância, o trabalho ficava perto de casa, as condições físicas oferecidas no trabalho, a adequabilidade dos horários e o bom clima social vivido nas organizações.

A categoria “motivos pessoais” apresenta factores de ordem relacional, tais como: as amizades realizadas no trabalho, os novos conhecimentos, o valor instrumental do conhecimento dos outros e o convívio entre todos os trabalhadores.

“Partilhar objectivos, decisões criatividade, função atribuída, bom ambiente, diálogo e comunicação”(Sujeito 19).

Quadro 17 - Experiências Profissionais: motivos de Satisfação

Categories	Sub-categorias	Sujeitos	Codificação
X Valores Pessoais e Profissionais	A) Desenvolvimento Pessoal	A)9	I 36 A = 1 B = 7 C = 11 D = 4 E = 1 F = 8 G = 1 H = 1 I = 1 J = 1
	B) Remuneração	B)1, 2, 5, 7, 11, 13, 14	
	C) Aprender (aprendizagem contínua e multifacetada)	C)2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 15, 16, 18, 19	
	D) Autonomia	D)2, 16, 17, 19	
	E) Responsabilidade	E)4	
	F) Realização Pessoal / Profissional	F)2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12	
	G) Trabalhar em equipa	G)4	
	H) Valor social do Trabalho	H)4	
	I) Altruísmo	I)10	
	J) Independência	J)14	
XIV Competências e aptidões		II) 1, 6, 7, 18	II 4
IX Interesses profissionais	L) Gostar do que fazia	L) 2, 3, 5, 6, 13, 16	III 6 L) 6
XI Condições Físicas e relacionais	M) Distância	M) 5	IV 14 M = 1 N = 1 O = 2 P = 10
	N) Condições Físicas	N) 20	
	O) Horários	O) 2, 4	
	P) Relação / Clima Social da Empresa	P) 2, 3, 4, 5, 14, 15, 17, 18, 19, 20	
XV Motivos Pessoais	Q) Amizades	Q) 1	IV 9 Q = 1 R = 3 S = 4 T = 1
	R) Novos Conhecimentos	R) 17, 19, 20	
	S) Valor instrumental do conhecimento dos outros	S) 1, 3, 4, 7	
	T) Convívio	T) 13	

7.11 – Experiências profissionais: motivos de insatisfação

Pela análise das narrativas dos adultos no que se refere às várias experiências profissionais surgem também referências a factores de insatisfação no trabalho.

As categorias apresentadas exprimem a ordem de razões que podem levar à insatisfação no trabalho por estes adultos, são identificadas as seguintes categorias: “transições de vida”, “valores pessoais e profissionais”, “condições físicas e relacionais” e “variedade/mudanças constantes” (ver quadro 18).

Na categoria “transição de vida”, os adultos relatam acontecimentos que surgiram na sua vida de trabalho e que marcaram decisivamente as suas carreiras, nomeadamente: o fecho da empresa e o despedimento.

“Comissões que me foram retiradas indevidamente, o que me levou por uma questão de afirmação pessoal e orgulho a despedir-me.” (Sujeito 2)

Quadro 18 - Experiências profissionais: motivos de insatisfação

Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
III Transições de vida	A) Fecho da firma		A) 2, 7, 10	I=4 A=3 B=1
	B) Despedimentos		B) 3	
X Valores Pessoais e Profissionais	C) Horários		C) 1, 5, 7, 9, 15, 17	II=26 C=6 D=2 E=4 F=3 G=3 H=1 I=1 J=5 L=1
	D) Regalias		D) 1, 2	
	E) Remuneração		E) 1, 2, 12, 13	
	F) Interesses/natureza da actividade		F) 5, 6, 18	
	G) Reconhecimento do trabalho		G) 3, 6, 18	
	H) Ajustamento ao trabalho		H) 4	
	I) Demasiadas responsabilidades		I) 4	
	J) Falta de realização		J) 8, 9, 10, 13, 18	
	L) Autonomia/independência		L) 16	
XI Condições físicas relacionais	M) Relações/clima	a) com as chefias e colegas	M) 2, 3, 4, 5, 14, 15, 19, 20,	III=20 M=8 N=4 O=1 P=2 Q=3 R=2
		b) sozinho		
		c) falta de diálogo e companhia		
	N) Muito trabalho		N) 2, 15, 13, 12	
	O) Exigências de prazos		O) 5	
	P) Estar sempre de pé		P) 13, 14	
	Q) Falta de supervisão e avaliação das chefias		Q) 6, 14, 15	
R) Instalações		R) 19, 17		
XVI Variedade/mudanças constantes			IV 19	IV=1

A categoria “valores pessoais e profissionais” emerge das narrativas da maioria dos adultos, relacionando-se com: os maus horários praticados, não existirem regalias no trabalho, a natureza da actividade (não se adequar com os interesses e motivações pessoais), a falta de reconhecimento no trabalho, a dificuldade de ajustamento ao trabalho, as excessivas responsabilidades, a falta de realização pessoal e profissional, não ter autonomia e independência no trabalho.

As “condições físicas e relacionais” constituem uma outra categoria que concorre para a insatisfação no trabalho. Esta categoria tem a ver com as relações e clima vivido no trabalho referindo-se ao mau relacionamento com chefias e colegas, o facto do trabalho ser muito solitário e a falta de diálogo e companhia. Também fazem parte desta categoria o excessivo trabalho, as exigências e prazos a cumprir, o ter que trabalhar sempre em pé, a falta de supervisão e avaliação das chefias e as inadequadas instalações do trabalho.

Por último, emerge a categoria “variedade/mudanças constantes” no trabalho (reestruturações/fusões empresa).

7.12 – Trajectória de carreira em adultos RVCC: Frequência de categorias

O quadro 19 pretende dar uma panorâmica geral acerca das categorias evidenciadas nas narrativas dos sujeitos, produzidas pela actividade “O meu trajecto de vida”. Para este efeito, são apresentadas as frequências das categorias emergentes e os respectivos itens em que foram abordadas.

A partir de uma análise mais detalhada, constatamos que existem 4 categorias que se destacam por obterem um maior número de referências, entre 86 e 44. Referimo-nos às categorias: “Valores pessoais e profissionais”, “Pessoas”, “Condições físicas e relacionais” e “Processo de aprendizagem académica”.

Por outro lado, é possível verificar que existem categorias com apenas uma referência, num único item da actividade, designadamente: “Aprendizagens”, “Idade de início de emprego” “Competências e aptidões” e “Variedade, mudanças constantes”.

Analizando em particular cada uma das categorias emergentes, constatamos que:

A categoria “Pessoas” no 1º e 2º ciclo do E.B. tanto constituem motivos de agrado como de desagrado, no 3º ciclo as pessoas com quem o indivíduo se relaciona são motivos de agrado e no trajecto profissional as pessoas são recordações positivas e motivo de satisfação.

A categoria “Processo de aprendizagem académica” tanto foi motivo de agrado como de desagrado no 1º, 2º e 3º ciclo.

A categoria “Transição de vida”, emerge das narrativas como um motivo de agrado no 1º e 3º ciclo e um motivo de desagrado no 2º ciclo e simultânea mente 3º ciclo. As transições de vida foram também um dos motivos de abandono escolar e de insatisfação no trabalho.

A categoria “Ambiente físico/relacionais”, foi referenciada como um motivo de agrado no 1º ciclo.

A categoria “Motivos familiares”, “Necessidades económicas”, “Insucesso escolar” e “Comportamento”, constituem motivos de abandono precoce da escola. De entre os quais os mais referenciados foram o “comportamento” e as “necessidades económicas”.

A categoria “Interesses profissionais”, envolve o trajecto profissional dos adultos, sendo referido como uma recordação positiva e também negativa da primeira experiência profissional, mas nas actividades profissionais seguintes já é considerado como um motivo de satisfação.

A categoria “Valores pessoais e profissionais” é a mais referenciada pelos sujeitos nas narrativas acerca do trajecto profissional. Curiosamente esta categoria tanto pode ser considerada como uma recordação positiva ou negativa, na primeira experiência de trabalho, como também pode constituir um motivo de satisfação ou insatisfação durante todo o percurso profissional do adulto.

A categoria “Condições físicas e relacionais”, exprime recordações negativas na primeira experiência profissional, nas restantes ocupações de trabalho são vistas como motivos de insatisfação. No entanto, há também quem as refira como um motivo de satisfação.

As categorias “Aprendizagens” e “Idade de início de emprego”, foram referenciadas apenas por um adulto, respectivamente. Foram consideradas como uma recordação negativa na primeira experiência de trabalho. Ou seja, os adultos consideram que nesta primeira experiência não adquiriram os conhecimentos desejados ou esperados e que a idade com que começaram a trabalhar era ainda muito jovem, para fazer face às exigências profissionais.

As categorias “Competências e aptidões” e “Motivos pessoais”, são perspectivadas pelos adultos como motivos de satisfação com as experiências profissionais desempenhadas.

A categoria “Variedade, mudanças constantes” foi referenciada apenas por um adulto que a considerou com um motivo de insatisfação profissional.

Quadro 19 - Frequência de categorias emergentes

Categorias	Nº de referências	Itens
I Pessoas	69	1º ciclo: Motivos de agrado e desagrado, 2º ciclo: Motivos de agrado e desagrado, 3º ciclo: Motivos de agrado, 1ª exp.prof.: recordações positivas, Exp.prof: motivos de satisfação
II Processo de Aprendizagem académica	44	1º ciclo: Motivos de agrado e desagrado, 2º ciclo: Motivos de agrado e desagrado, 3º ciclo: Motivos de agrado e desagrado
III Transição de vida	16	1º ciclo: Motivos de agrado, 2º ciclo: Motivos de desagrado, 3º ciclo: Motivos de agrado e desagrado, Motivos de abandono, Exp.prof: motivos de satisfação, Exp.prof: motivos de insatisfação
IV Ambiente físico relacionais	4	1º ciclo: Motivos de agrado
V Motivos familiares	4	Motivos de abandono
VI Necessidades económicas	7	Motivos de abandono
VII Insucesso escolar	5	Motivos de abandono
VIII Comportamento	8	Motivos de abandono
IX Interesses profissionais	14	1ª exp.prof.: recordações positivas, 1ª exp.prof.: recordações negativas, Exp.prof: motivos de satisfação
X Valores pessoais e profissionais	86	1ª exp.prof.: recordações positivas, 1ª exp.prof.: recordações negativas, Exp.prof: motivos de satisfação, Exp.prof: motivos de insatisfação
XI Condições físicas e relacionais	45	1ª exp.prof.: recordações negativas, Exp.prof: motivos de satisfação e insatisfação
XII Aprendizagens	1	1ª exp.prof.: recordações negativas
XIII Idade de início de emprego	1	1ª exp.prof.: recordações negativas
XIV Competências e aptidões	1	Exp.prof: motivos de satisfação
XV Motivos pessoais	9	Exp.prof: motivos de satisfação
XVI Variedade, mudanças constantes	1	Exp.prof: motivos de insatisfação

8. Exploração, tratamento e interpretação do material: “A minha Auto-biografia”

A partir da análise das auto-biografias, foi possível identificar as seguintes categorias: “Frequência do Sistema Educativo”, “Processo Ensino-Aprendizagem”, “Papéis Comunitários”, “Trabalho”, “Ocupação de tempos livres”, “Recordações várias”, “Acontecimentos críticos”, “Pessoas”, “Aprendizagens”, “Comportamentos”, “Sociedade”,

“Vida familiar”, “Condições económicas”, “Vida Interior”, “Intimidade”, “Interesses Pessoais”, “Aquisições Planos de Futuro” e “(In)Sucessos”. Para uma melhor compreensão acerca das categorias identificadas, apresenta-se a seguir os respectivos núcleos de sentido.

A categoria “Frequência do Sistema Educativo” diz respeito não só às etapas ou níveis de escolaridade que compõem o trajecto escolar de cada indivíduo, como também a características mais específicas do próprio sistema, relacionadas por exemplo, com a estrutura ou a qualidade dos ambientes educativos frequentados. Inclui-se aqui, entre outras, referências a frequência do jardim de infância, o ensino básico e secundário, às instalações da escola, a frequência de períodos escolares específicos, a obrigatoriedade de frequentar a escola, o sistema de horários, bem como referências à qualidade das suas instalações, à escola frequentada ou ainda a própria referência à turma onde estava integrado.

A categoria “Processo de Ensino Aprendizagem” relaciona-se com os factores pedagógicos e de aprendizagem que influenciam o trajecto escolar do indivíduo. Nas autobiografias dos adultos foram identificadas as seguintes subcategorias: a adaptação ou desadaptação à escola, as aprendizagens obtidas, o interesse das disciplinas, a dificuldade na conciliação do trabalho e estudos e o sucesso ou insucesso escolar.

Na categoria “Papeis comunitários” identificam-se os vários papeis, funções que o indivíduo pode desempenhar na comunidade. Nos registos autobiográficos destacam-se os papeis relacionados com a vida religiosa (tais como: actividades paroquiais, a catequese, a 1ª comunhão, a comunhão solene, o baptizado), a política e o serviço militar.

A categoria “Trabalho” constitui o conjunto de actividades desempenhadas pelo indivíduo que exigem esforço físico ou mental, poderão ser tarefas remuneradas ou não. A categoria envolve todos os aspectos intrínsecos ou extrínsecos, que influenciam a trajectória profissional do adulto. Nas autobiografias analisadas esta categoria envolve os seguintes aspectos: Trabalhos manuais, tarefas domésticas (na agricultura, guardar o gado), ajudar pais, tomar conta de irmãos, começar a trabalhar, referências ao primeiro emprego, várias experiências de trabalho, candidaturas a vários empregos, desenvolvimento da carreira, condições de trabalho, sentimentos em relação ao trabalho, problemas no trabalho, descrição da actividade profissional actual, reestruturações da entidade patronal, exigências profissionais, realização profissional e reconhecimento profissional, tipo de actividade,

envolvimento com o trabalho, mudanças no trabalho, não ter emprego, experiência de trabalho, actividades no trabalho, conciliar trabalho e vida familiar

A categoria “Ocupação de Tempos Livres” refere-se ao conjunto de actividades de lazer, extra-profissionais realizadas pelos adultos. As actividades proporcionam prazer aos indivíduos fazendo parte do seu reportório de interesses, gostos e aptidões. Nas autobiografias analisadas esta categoria envolve as seguintes actividades: praticar vários desportos (como: futebol, musculação, atletismo, andebol, BTT e ioga), brincadeiras de crianças, pescar, participação em bailes, jogar na consola de jogos, culinária, participação em clubes desportivos, transformação de motas, tocar instrumentos de música, ler, ir ao cinema, participar num teatro, participar em bandas de música, acompanhamento escolar a crianças, actividades informáticas (criar home-pages, fazer downloads, desenhos digitais, criar endereços de e-mail, entrar em chats) e compor música.

A categoria “Recordações várias” relaciona-se com várias situações de vida experienciadas pelo adulto, que foram significativas em determinado período etário e que ainda hoje estão presentes nas suas memórias. Tratam-se de recordações pontuais, que invocam a ocorrência de determinados acontecimentos, sem repercussões directas no desenvolvimento do trajecto de vida do adulto. Os registos autobiográficos evidenciam recordações de vida distintas, designadamente: bicicleta nova, passeios em família, vindimas/desfolhada, serão à lareira, as férias, falta de tempo, residência, família, viagens, entre outras.

A categoria “Acontecimentos críticos” diz respeito a situações previstas ou imprevistas que ocorrem na vida do adulto. Estes acontecimentos podem conduzir a processos transição, de mudança caso haja alteração de rotinas ou de planos de futuro, influenciando a trajectória de vida do adulto. A autora Schlossberg enuncia na sua teoria das transições os acontecimentos críticos. Nas autobiografias analisadas identificam-se vários tipos de acontecimentos críticos, nomeadamente: injúrias físicas do próprio, injúrias físicas de outros (acidentes ou doenças) morte de familiares ou amigos, decisões erradas na vida, chegada do pai de Ultramar, separação dos pais, divórcio do cônjuge, cumprimento do serviço militar, casamento de irmã, pai abandona a família, fim da banda de música, situação difícil da empresa, excesso de trabalho, nascimento da filha, casamento cada vez mais infeliz, mudanças de local de trabalho (impede progressão na carreira), marido vai

trabalhar para outra região, filhos que não se adaptam à mudança de localidade, fim do casamento, mudança do país, mudança de residência, mudança de escola,

A categoria “Pessoas” relaciona-se com a rede social do sujeito, com os contactos sociais que ao longo da sua vida vai desenvolvendo, nos diferentes contextos em que interage. Descreve-se as relações sociais do indivíduo e a forma como são perspectivadas. Nos registos autobiográficos obtém-se referências às relações que o adulto tem com os diferentes actores sociais, designadamente: colegas de escola, empregada da escola, amigos, família, professores.

A categoria “Comportamento” refere-se às atitudes dos adultos em determinado período etário. Relaciona-se com uma tendência de acção do sujeito, ou seja, a forma como o indivíduo tende a agir. Nos registos autobiográficos verificam-se os seguintes comportamentos: rebeldia, comportamento escolar (desmotivação, deixar de frequentar as aulas), maturidade e responsabilidade, individualismo, entre outras.

A categoria “Sociedade” refere-se aos aspectos sociais que envolvem o trajecto de vida do indivíduo. Relaciona-se com a comunidade em que o indivíduo vive. Donald Super adopta esta designação quando aborda o conceito de Ciclo de vida (capítulo I, p.28), referindo-se aos factores que representa a sociedade. Schlossberg também utiliza o termo “comunidade” na sua teoria das transições. Nesta categoria, os adultos participantes no estudo identificaram aspectos relacionados com: a revolução do 25 de Abril, as festas populares (arraiais, matança do porco) e a discriminação social, conhecimento científico, época do estado novo.

A categoria “Vida Familiar” integra todas as referências do adulto à sua família, desde acontecimentos marcantes a informações acerca dos seus membros familiares mais próximos. Na teoria das transições de Schlossberg a designação “vida familiar” também adquire um papel fundamental na compreensão do trajecto de vida do sujeito. Nas autobiografias estavam registados os seguintes tipos de informações: relacionamento entre pai e mãe (e.g.. separações, reconciliações), relacionamento entre filho e pais, relacionamento com irmão(s) (e.g. carinho, protecção), nascimento de irmão(s), familiares com quem viveu, recordações de família (e.g. natais), constituição da família, acontecimentos que afectam a dinâmica familiar (e.g. pai que emigrou), casamento de irmã, nascimento de filho(s), educador, cuidados prestados aos filhos, apoio familiar recebido, assistência dada à família, acompanhamento escolar aos filhos, problemas

familiares, informações sobre filhos, informações várias sobre os netos, reencontro com familiares, entre outras.

A categoria “Condições económicas” evidencia a classe económica e social que o adulto pertence, são referências que o próprio indivíduo faz à sua condição financeira em determinado período etário. Nas auto-biografias identificam-se várias referências à condição económica do sujeito, que na sua maioria demonstram as muitas dificuldades económicas sentidas, designadamente: família carenciada, importância do dinheiro, ter de trabalhar para ajudar os pais, esforço e poupança, mãe que não conseguia sustentar a família, aumento de despesas, procura de estabilidade financeira, situação financeira mais desafogada, receio de não conseguir sustentar os filhos, não poder financiar um curso.

A categoria “Vida interior” designa os sentimentos, a espiritualidade e os valores que o indivíduo vai sentindo e adquirindo ao longo da sua trajetória de vida. Refere-se à individualidade de sentimentos e valores que constituiu o universo interno de cada uma das pessoas. Nas autobiografias esta categoria evidencia-se com as seguintes referências: sentimentos em relação a terceiros, emoções sentidas em situações concretas, sentimentos sobre si próprio, sentimentos sobre a vida, sentimentos sobre a sociedade, valores pessoais e espiritualidade.

A categoria “Intimidade” diz respeito às relações íntimas, aos sentimentos e emoções vividos pelo adulto em determinado período etário, evidenciando situações relacionadas com a sua vida amorosa. Schlossberg encontra o termo “intimidade” e integra-o na sua teoria das transições. Nos registos auto-biográficos identificam-se referências ao casamento, conhecer o seu parceiro(a), namorado(a) (1º namorado(a)), início de interesse pelo sexo oposto, aprender a namorar, dedicação ao companheiro(a), relacionamento com cônjuge, novas relações amorosas.

A categoria “Interesses pessoais” refere-se aos gostos que cada indivíduo nutre por determinadas actividades, tarefas, conhecimentos ou experiências. Nos registos autobiográficos analisados verificam-se os seguintes tipos de interesses: interesses literários, interesse por conhecer outros países, interesse pelo conhecimento, interesse pela música (ex. aprender um instrumento de música), interesse pela culinária, interesse pela actividade de jornalismo, interesse em aprender informática, interesse pela participação em festas populares, interesse pelas ambições de vida, interesse pelo desporto, interesse pelo desenho, interesse pelo arranjo de motorizadas.

A categoria “Aprendizagens na vida” aborda os saberes adquiridos pela via da experiência de vida dos adultos e frequência de cursos e formações. Reporta-se ao ensino informal e não formal, nos mais variados domínios do conhecimento. Nas auto-biografias identificam-se diferentes tipos de aprendizagens, designadamente: aprender a cuidar da família, aperfeiçoar a vida doméstica, aprender a tocar viola, aperfeiçoamento do desporto BTT, aquisição de novos conhecimentos no trabalho, aprendizagens sobre a natureza e a vida animal, aprender a cozinhar, descobrir o mundo da internet e aprender a viver sozinho. De igual modo, também foram identificados cursos/formações que os adultos efectuaram ao longo do seu percurso de vida.

A categoria “Aquisições” relaciona-se com produtos, bens ou serviços adquiridos pelos sujeitos em determinado período etário. Esta categoria está presente nos registos autobiográficos, sob os seguintes tipos de aquisições: compra de objectos pessoais, compra de automóvel, compra de bicicleta, compra de habitação própria, compra instrumentos música, arrendamento da casa, compra de um computador.

A categoria “Planos de Futuro” diz respeito a determinadas projectos pessoais e/ou profissionais que o adulto tem em vista realizar a curto, médio ou longo prazo. Nas autobiografias encontram-se referências aos seguintes planos: preparação do casamento, mudar de emprego, ser pai/mãe, organizar casa nova, continuar a trabalhar, aumentar a escolaridade, fazer cursos, fazer algo de útil, esforçar-se por dar uma formação académica aos filhos.

A categoria “(In)Sucessos na vida” reporta às conquistas ou frustrações vividas pelos adultos. Refere-se a uma visão pessoal acerca de aspectos de vida em que o indivíduo considera ter sido bem ou mal sucedido. Nos registos autobiográficos constata-se as seguintes referências aos sucessos ou insucessos: sucessos ou insucessos profissionais, concretização de projectos pessoais (ex. construir a sua casa, projecto de música), melhoria da qualidade de vida, cumprir responsabilidades familiares, educação dada aos filhos, apoiar financeiramente os filhos, objectivos de vida não cumpridos (não poder gravar CD, não ter vida pessoal). De seguida apresenta-se um conjunto de categorias e sub-categorias para cada um dos períodos de vida assinalados nas auto-biografias dos participantes.

8.1 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 0 aos 10 anos de idade

No período dos 0 aos 10 anos, as narrativas evidenciam a existência das seguintes categorias: “Frequência do sistema educativo”, “Processo de ensino/aprendizagem”,

“Papeis comunitários”, “Trabalho”, “Ocupação dos tempos livres”, “Recordações várias”, “Acontecimentos críticos”, “Pessoas”, “Comportamentos”, “Sociedade”, “Vida familiar”, “Condições económicas” e “Vida interior”. O quadro 20 apresenta a distribuição destas categorias.

No que respeita à categoria “Frequência do sistema educativo” verificam-se referências à frequência do infantário/jardim de infância, ensino básico e 1º ciclo, características das instalações da escola, deslocações para a escola e não continuação dos estudos. É de notar que apenas uma pessoa referiu andar no infantário, tendo outra apontado o facto de não o ter frequentado. Salienta-se que já nesta etapa de ensino, houve pelo menos uma referência à não continuação dos estudos devido a dificuldades económicas, curiosamente o mesmo sujeito refere que não tinha dificuldades em aprender na escola. Também se destaca o sacrifício que o sujeito 12 fazia para ir à escola, uma vez que a deslocação se efectuava a pé e envolvia uma grande distância. A categoria “Processo de ensino/aprendizagem” integra as referências à adaptação à escola, às aprendizagens obtidas e ao sucesso ou insucesso do indivíduo na escola. Nesta categoria são várias as referências (N=12) as dificuldades que o indivíduo sentiu para se adaptar ao ensino básico, traduzindo-se em ansiedade, timidez, medo e choro. Para além disso, o facto de não conhecer ninguém na escola aliado à falta de apoio dos pais na sua educação, terá acentuado essas dificuldades. A categoria “Papeis comunitários”, nesta fase da vida do sujeito, integra na sua totalidade papéis relacionados com a sua vida religiosa, enunciando-se a catequese, a primeira comunhão, a comunhão solene, a entrada par os acólitos e o baptizado.

Na categoria “Trabalho” encontram-se referências ao início do trabalho, a trabalhos manuais, a trabalhos realizados para ajudar os pais na agricultura, a guardar o gado, em tarefas domésticas e a tomar conta dos irmãos. É importante referir que já neste período, o trabalho se assume como uma actividade que ocupa grande parte do tempo dos sujeitos (N=4). Quanto à categoria “Ocupação dos tempos livres”, identificam-se as várias actividades a que os sujeitos se dedicavam, designadamente: o desporto, as brincadeiras de infância, a pesca e a participação em clubes desportivos. É de salientar, que neste período de vida, que supostamente estaria marcado por um grande número de actividades lúdico/desportivas, apenas metade dos sujeitos (N=10) as referência.

Quadro 20 - Vivências dos 0 aos 10 anos de idade

Auto-biografia 0 - 10 anos				
Categories	Sub-categories		Sujeitos	Codificação
I Frequência do Sistema Educativo	Infantário/jardim Infância	Sem frequência	1	I=27
		Frequência	17	
	Ensino básico	Frequência	3,4,5,10,11,12,15,16,20,19	
	Ensino preparatório	Frequência	5, 15	
	Instalações escola		19	
	Meio de deslocação	Ir para a escola de carro com o pai	19	
Deslocações a pé escola		12		
Não continuar estudos	Dificuldades económicas	2		
II Processo de Ensino/ Aprendizagem	(Des)Adaptação escola	Gostar	13	II=20
		Ansiedade	18	
		tímidez	16; 20	
		Medo	7,8,13	
		Chorar	14	
		Não conhecer ninguém	1	
Aprendizagens obtidas	Falta apoio pais	12		
	Aprender a ler e escrever	4,11,15,18		
(In)Sucesso escolar	Sem reprovar	1, 20		
	Reprovar	18		
	Orgulho dos pais	11		
	Sem dificuldade	2, 12		
III Papeis Comunitários	Religião	Catequese	2	III=6
		1ª Comunhão	16, 19	
		Comunhão solene	16	
		Entrada para os acólitos	7	
		Baptizado	15	
IV Trabalho	Trabalhos manuais		9	IV=6
	Ajudar os pais	Agricultura	1	
		Guardar o gado	8	
		Tarefas domésticas	9	
Tomar conta irmãos		8		
Começar a trabalhar	Dificuldades económicas	2		
V Ocupação de tempos Livres	Praticar desporto	Futebol	1, 2	V=14
	Brincadeiras	Brincadeiras com família	4, 16	
		Subir árvores	4, 10	
		Brincadeiras recreio	20, 4, 11, 15	
		Brincadeiras trajecto para escola	11, 12	
Pinturas				
Pescar		10		
Participação clube desportivo	escola futebol	7		
VI Recordações Várias	Bicicleta nova		1, 19	VI=11
	Férias		3	
	Família	Passeios em família	3	
	Televisão nova			
	Vindimas/desfolhada		16	
	Serão à lareira		16	
	Nascimento/Infância	País de nascimento	5	
		Local de vivência	5, 10	
Parto difícil		20		
Residência		10		
Não ter preocupações		17		
VII Acontecimentos Críticos	Injúrias físicas do próprio	Acidente pessoal	1	VII=19
		Doença grave do próprio	2, 12	
		Operação garganta do próprio	13	
		Internamento hospital do próprio	12	
	Injúrias físicas de outros	Grave acidente de irmão	3	
Morte de Familiares/Amigos	Morte de avó/avô	15, 20		
Separação pais		2, 9, 15, 17		

	Mudança de país		5	
	Mudança de residência	local	5, 8, 10	
	Transferência local trab. Pai		10	
	Mudança escola		7, 12	
VIII Pessoas	Colegas de escola	lutas amizades que perderam Novas amizades Manter amigos	5 2, 11 7, 8, 11, 15, 20 10	VIII=13
	Professora	Situação complicada Boa relação nova prof. Sempre a mesma prof. Apoio à adaptação	7 7 20 8	
	Empregada escola		19	
IX Comportamentos	Comportamento escolar	Bom comportamento	1	IX=2
	Rebelia		2	
X Sociedade	Festas populares	Matança do porco	16	X=6
	Conhecimento científico	Atraso da medicina	12	
	Discriminação social	Diferenças classes económicas Retornados	8 5	
	Revolução do 25 de Abril		3	
	Época do estado novo	Nascimento do próprio	4	
XI Vida Familiar	Nascimento de irmão(s)		13, 14, 16, 20	XI=30
	Relacionamento entre pai e mãe	Separação pais Discussões dos pais Agressões do pai à mãe	2, 9, 15, 17 9 9	
	Educação	educado por mãe educado por avó	2 14, 20	
	Constituição da família	Referência Viver com mãe e irmão	10, 11, 12, 13 13	
	Recordações de família	vivência em família Natais último Natal de avó	4, 10 16, 19 19	
	Relacionamento com irmãos	Protecção irmãs Carinho por irmã	4 17	
	Relacionamento entre filho e pais	Conhecer o pai Chantagem emocional de pai	5 9	
	Irmão e pai a trabalhar		12	
	Irmãs na escola		12	
	Acontecimentos que afectam dinâmica familiar	Chegada pai Ultramar Pai emigrou	5 13	
XII Condições económicas	Família carenciada		12	XII= 5
	muitas dificuldades económicas		2, 8, 11, 18	
XIII Vida Interior	Sentimentos em relação a terceiros	Carinho por irmã Sentir ciúmes de irmão	17 13	XIII= 4
	Sentimentos sobre a vida	Não ter preocupações Infância feliz	17 5	

Na categoria “Recordações várias” são enunciadas pelos sujeitos memórias pontuais, marcadamente positivas e agradáveis. Essas recordações referem-se a uma bicicleta nova, férias em família, televisão nova, vindimas, desfolhada, serão à lareira, nascimento/infância e características da residência.

A categoria “Acontecimentos críticos” envolve referências a injúrias físicas que aconteceram ao próprio sujeito e a outras pessoas com quem se relacionava, morte de familiares ou amigos, chegada do pai de Ultramar, separação dos pais, mudança de país,

mudança de residência, transferência do local de trabalho do pai e mudança de escola. Salienta-se que nesta etapa de vida, mais de metade dos sujeitos (N=13) referem a existência de acontecimentos críticos, que poderão ter influenciado as suas trajetórias escolares e conseqüentemente profissionais.

Relativamente à categoria “Pessoas” verificam-se referências a colegas de escola, enunciados várias vezes como amigos, à professora e à empregada da escola. Neste período a rede social do sujeito apresenta-se apenas com referências aos intervenientes no contexto escolar.

A categoria “Comportamentos” apenas foi referenciada por 2 sujeitos, tendo ambos comportamentos antagónicos, um com um bom comportamento na escola e o outro com um comportamento rebelde nos vários contextos de vida em que actuava.

No que se refere à categoria “Sociedade” são enunciadas as festas populares em que os sujeitos participavam, o conhecimento científico da altura, a discriminação social vivida (pelas diferenças de classes sociais e por ser retornado), a revolução do 25 de Abril e a época do estado novo.

A categoria “Vida familiar” engloba referências aos nascimentos dos irmãos, ao relacionamento entre os pais dos sujeitos (marcado por separações, discussões e agressões), à educação recebida, à constituição da família, às recordações da família, ao relacionamento com irmãos, ao relacionamento do sujeito com os pais, aos elementos da família que trabalhavam, às irmãs que frequentavam a escola e a todos os acontecimentos que afectam a dinâmica familiar. Esta categoria revela-se uma componente muito importante para estes sujeitos (N=15) nesta etapa da sua vida. Verifica-se nas narrativas dos sujeitos que dois deles foram criados apenas pela mãe, dois pela avó e outros dois tiveram o pai ausente (devido à guerra em Ultramar e porque emigrou) e quatro sujeitos referem a separação dos pais.

Na categoria “Condições económicas” um grande número de sujeitos (N=5) referem ter muitas dificuldades económicas.

Por último na categoria “Vida interior” identificam-se referências relacionadas com os sentimentos dos sujeitos em relação aos seus irmãos e os sentimentos sobre a vida em geral, esta categoria é apenas mencionada por 3 sujeitos.

No geral, as categorias “Vida familiar” e “Frequência do sistema educativo” surgem com uma elevada preferência nas narrativas dos 20 sujeitos respondentes, com 30 e 27

referências respectivamente. Face a estes resultados, podemos concluir que o contexto familiar e a frequência da escola, são as referências mais marcantes no período dos 0 aos 10 anos.

As categorias menos enunciadas nas narrativas dos sujeitos são os “Comportamentos” e a “Vida interior” com 2 e 4 referências respectivamente.

8.2 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 11 aos 20 anos de idade

No período dos 11-20 anos as narrativas demonstram a existência das seguintes categorias: “Ocupação dos tempos livres”, “Papeis comunitários”, “Frequência do sistema educativo”, “Processo de ensino/aprendizagem”, “vida familiar”, “Comportamentos”, “Intimidade”, “Vida interior”, “Pessoas”, “Trabalho”, “Interesses pessoais”, “Acontecimentos críticos”, “Condições económicas”, “Recordações várias”, “Sociedade” e “Aquisições”. Através da observação do quadro 21, é possível verificar a distribuição destas categorias.

No que respeita à categoria “Ocupação dos tempos livres” verificam-se referências à participação do sujeito em bailes, a jogar na consola de jogos, na culinária, nas brincadeiras de infância, a ser responsável por um grupo de crianças e a praticar desporto. É de referir que a maioria dos sujeitos ocupava os seus tempos livres com actividades desportivas. Também se salienta que nem todos os sujeitos mencionaram esta categoria nas suas narrativas, quatro sujeitos não mencionaram qualquer actividade lúdico/desportiva neste período de vida.

A categoria “Papeis comunitários” envolve referências aos papeis políticos e religiosos assim como à participação do sujeito no serviço militar.

Na categoria “Frequência do sistema educativo” encontram-se referências aos períodos escolares, à desistência da escola, às características das instalações da escola, aos trabalhos de casa que tinha que realizar, à frequência do 2º e 3º ciclo, à turma em que estava integrado, à obrigatoriedade de ir para a escola, às escolas frequentadas, o início do ano lectivo, a frequência no ensino recorrente e o regime nocturno das aulas.

Quadro 21 - Vivências dos 11 aos 20 anos de idade

Auto-biografia 11 - 20 anos				
Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
V Ocupação Tempos livres	Participação bailes		2	V=16
	Jogar na consola jogos		1	
	Culinária		19	
	Brincadeiras	Novas brincadeiras brincar na escola	15 1	
	Responsável por grupo de crianças		7	
	Praticar desporto	Desportos em geral	12	
		Integração equipa futebol	3	
		Praticar musculação	14	
		Jogar futebol	1,2	
		Atletismo	2	
Andebol		2		
Equipa basquetebol	19			
Jogar num clube de futebol	7,12			
III Papeis Comunitários	Política	Actividade mocidade portuguesa	19	III=5
	Vida Religiosa	Integrar direcção de acólitos	7	
		Catequista	20	
		Festa de comunhão solene	13	
Serviço Militar	Louvor	12		
I Frequência Sistema Educativo	Períodos escolares	3º período da escola	19	I=33
	Desistência da escola	Não poder continuar estudos	12	
		Pais deixaram-no desistir da escola	1	
		Abandono dos estudos	14, 16, 18	
		Obrigado por pais	8	
		Perceber que não tinha vocação p/ a escola	15	
	Instalações da escola	Piscina na Escola	19	
	Trabalhos de casa		1	
	2º Ciclo	Conclusão	19	
	3º Ciclo	Entrada	5,11,19	
			7,10,11,15,13,14	
	Turma	Nova turma	1	
	Obrigatoriedade da escola	Obrigado por pais a ir p/ escola	1	
		Sacrifício dos pais para proporcionar os estudos	11	
Escolas frequentadas	Estrear escola preparatória	19		
	Curso comercial	10		
	Frequência várias escola	11		
Início ano lectivo	Escola comercial	19		
	Recomeçar as aulas	19		
Ensino recorrente		2,18		
Regime nocturno de aulas	Estudar à noite e trabalhar de dia	9		
	Ensino recorrente	2,18		
II Processo de ensino/ aprendizagem	Interesse das disciplinas	Gosto por aprender novas matérias	11	II=16
		Disciplinas novas	7	
		Gostar mais de disciplinas práticas	19,7	
		Gostar de história e francês	12	
	Conciliação do trab. e estudos	Dificuldade	4	
Não conseguir conciliar		2, 18		
(In)Sucesso escolar	sucesso na escola até 7º ano	1		
	Insucesso nos estudos	7, 11, 12, 18		
	Reprovações	1		
	Passar nos exames	19		
Sucesso exame final de 6º ano	8			

XI Vida familiar	Informações sobre filhos	Baptizado da filha	19	XI= 17
	Educação	Criado por dois familiares	18	
	Constituição da família	Referência	18	
		Viver com pai e irmã	1	
	Nascimento da filha/o		19, 20	
	Acontecimentos que afectam a dinâmica familiar	Casamento de irmão e irmã	17	
		Atenção desviada para o irmão	17	
	Assistência dada à família	Cuidar irmão	8	
		Tomar conta da mãe	9	
		Ter tempo p/ a família	1	
Nascimento de sobrinho(s)		3, 17		
Relacionamento entre pai e mãe	Reconciliação de pais	1		
Atenção focada para irmão		17		
Relacionamento entre filho e pais	Passar f-d-s com pai	9		
	Aproximação ao pai	5		
IX Comportamentos	Rebeldia		2	IX=10
	Mau comportamento		1	
	Comportamento escolar	Desmotivado pela escola	1	
		Deixar de ir às aulas	1	
	Postura mais madura e responsável		5, 14	
	Individualismo		6	
	Acalmar rebeldia		5	
	Mudar a sua maneira de ser		17	
18/20 anos idade imaturidade		6		
XIV Intimidade	Casamento		10, 19, 20	XIV=14
	Conhecer o seu parceiro(a)	Conhecer ex-mulher	5	
		Início de relação com mulher	3	
		Conheceu actual namorado	15	
		Conhecer o marido	8, 20	
Interesse pelo sexo oposto	Começou o interesse pelos rapazes	4		
	Conhecer de perto os rapazes	4		
Namorar	1º namorado	16, 17		
	Aprender a namorar e escolher o parceiro	4		
	Namoradas	5		
XIII Vida Interior	Sentimentos em relação a terceiros	Falta da mãe	1	XIII=6
		Falta do pai	5	
	Emoções sentidas em situações concretas	Pressa em crescer	6	
Sentimentos sobre si próprio	Deixar colegas de escola	1		
	Consciência de si mesmo	5		
Orgulho por ter mais habilitações que a escolaridade obrigatória		11		
VIII Pessoas	Colegas de escola	Novos colegas escola	1, 13, 15, 20	VIII=19
		Separação dos colegas na primária	20	
	Amigos	Amigos de nível escolar e cultural superior	2	
		Grupo de amigos	3, 14, 16, 19	
		Dificuldade em arranjar novos amigos	18	
		Amigos no trabalho	15, 20	
		Perder colegas por mudar de residência	18	
Ajudar amigos	18			
Família	Visitas à família nas férias	1		
Professores	Referência	19		
	Novos professores	7		
Pouco tempo para conviver		6		

IV Trabalho	1º emprego	Referência No campo Dureza	3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 17, 18, 19 16 5	IV=31
	Sentimentos relativos ao 1º emprego	Sem entusiasmo gostar do trabalho Dificuldade de adaptação ao trabalho Não gostar de tarefas no campo	2 15 20 16	
	Candidaturas a vários empregos		18	
	Tipo de actividade	Trabalhar nas obras (Fim-de- semana e férias)	1	
	Desenvolvimento da carreira	Estabilização profissional Subida na carreira profissional	2 11	
	Ajudar pais	Agricultura	1	
	Condições de trabalho	Bom ambiente de trabalho Maus horários de trabalho	18 1, 16	
	Envolvimento com o trabalho	Pensar mais em brincar que trabalhar	4	
	Várias experiências de trabalho		1, 2, 5, 7, 15	
	Descrição da profissão actual		1	
	XV Interesses pessoais	Arranjar motorizadas		
Desporto			6	
Ambições		Ganhar dinheiro Independência Apresentador de espectáculos de fados	1 14 2	
Conhecer outros países			5	
Interesses literários		Gostos literários	5, 6	
Interesse pelo conhecimento		Auto-didacta	5	
Interesse pela música		Aprender a tocar bateria	5	
Interesse pelo desenho		Desenhar e pintar	5	
Actividades de jornalismo		Participação num jornal	7	
Interesse pela culinária	Confeccionar e provar receitas	19		
VII Acontecimentos críticos	Ficar grávida		20	VII=36
	Injúria físicas do próprio	Acidente pessoal Acidente de trabalho	12 14	
	Injúria físicas de outros	Morte do pai Doença da mãe Doença do pai Falecimento do pai Assistir a tropelamento grave de irmão Morte da mãe	3 9, 12 18 18 14 9	
	Obrigado a cumprir serviço militar		1, 2, 7, 12	
	Casamento de irmã		9	
	Pai abandona família		9	
	Decisões erradas na vida		6	
	Separação dos pais		1	
	Não querer ir à escola		1	
	Embarcar num navio com o pai		5	
	Querer ganhar dinheiro		1	
	Ir para França trab. e estudar		5	
	Mudança de residência para trabalho		1	
	Mudança de escola	Referência Mudança na escola ciclo e secundária	20 3, 7	
	Passar a ser o filho único em casa		17	
	Começar a viver sozinho		18	
	Regresso a Moçambique		19	
	Viver para sua casa		19	
	Abandonar escola		7	
	Mudar vida		9	
Ir viver para outro país		10		
Período com muitas alterações na vida		18		
Passar a viver com tios noutra região		18, 15		

XII Condições económicas	Importância do dinheiro		2	XII= 5
	Família carenciada	Trabalhar para ajudar pais nas despesas Mãe sozinha não conseguia sustentar a família	12, 14 18	
	Esforço e poupança		14	
XVI Aprendizagens na vida	Cursos/formações	Vários Cursos	1	XVI= 4
		Carta Condução	3, 13, 14	
VI Recordações várias	Férias	Férias em Portugal	19	VI= 22
		1ª vez que foi ao Algarve	3	
		Em Espanha	3	
	Falta de tempo	Gerir o tempo	15	
		Não ter tempo para jogar futebol	1	
		não ter tempo p/ brincar	1	
		Pouco tempo para conviver	6	
	Vergonha a apagar velas na escola		19	
	Operação		14	
	Ir à empresa do pai		19	
	1ª vez que pagou o cinema		5	
	Fugir de casa		5	
	Viver no imaginário, na fantasia		5	
	Começar a viajar de autocarro		19	
	Viagem de avião para conhecer avós		19	
	Escada rolante do metro		19	
	Regresso à terra Natal		19	
Nova casa		19		
Festa de finalista		19		
Cortarem-lhe o cabelo por ser calóira		19		
Rápido desenvolvimento físico		14		
Recordações família	Festa em família no aniversário	19		
Conhecimento de outras culturas		5		
X Sociedade	Revolução do 25 Abril	Confusão	18	X= 2
	Festas populares	Os arraiais	16	
XVII Aquisições	Compra de objectos pessoais	Comprar roupas novas para festas	16	XVII=2
	Comprar de automóvel		14	

Neste período dos 11 aos 20 anos dá-se a maior parte das desistências à escola, pelo menos sete sujeitos abandonaram os estudos nesta altura, alguns apontam as seguintes razões para a desistência: não poder continuar os estudos, pais não incentivaram à continuação dos estudos, pais obrigaram o filho a desistir dos estudos, perceber que não tinha vocação para a escola. Verificamos nestas narrativas a importância que os sujeitos atribuem ao papel dos pais para a continuação dos seus estudos.

A categoria “Processo de ensino/aprendizagem” integra referências acerca do interesse das disciplinas escolares, a conciliação do trabalho e dos estudos e o sucesso ou insucesso dos sujeitos nos estudos. Verificamos nesta categoria que alguns sujeitos tentaram conciliar o trabalho com os estudos, mas todos eles mencionam a dificuldade dessa tarefa. Também se identifica que vários são os sujeitos que admitem insucesso nos estudos.

A categoria “vida familiar” apresenta várias referências acerca dos filhos do sujeito, sobre a pessoa ou pessoas responsáveis pela sua própria educação, a constituição ou composição da família, o nascimento dos filhos, acontecimentos que afectam a dinâmica familiar, a assistência que o sujeito deu à sua família, o nascimento da sobrinhos, o relacionamento entre pai e mãe, a atenção focada no irmão, o relacionamento entre filhos e pais e as várias recordações de família.

Na categoria “Comportamentos” são enunciados pelos sujeitos, aspectos relacionados com a sua rebeldia, com o seu mau comportamento, com o comportamento escolar, com uma postura mais madura e responsável, com um individualismo, com o acalmar da rebeldia, com as mudanças à sua maneira de ser e com a imaturidade de comportamentos na idade dos 18/20 anos. Nesta categoria destaca-se o sujeito 1 pelas várias referências que faz ao seu comportamento, que terá tido um impacto muito negativo nos seus estudos. Neste período dos 11 aos 20 anos, apreciam-se algumas mudanças no comportamento dos sujeitos, que eles próprios as reconhecem e as mencionam nas suas narrativas. Por exemplo os sujeitos 5 e 14 referem ter agora uma postura mais madura e responsável que nas suas narrativas atribuem ao facto de terem começado a trabalhar, o sujeito 17 diz ter mudado a sua maneira de ser e o sujeito 5 menciona que a sua rebeldia acalmou.

Na categoria “Intimidade”, encontramos referências ao casamento dos sujeitos, ao facto de terem conhecido os seus parceiros/as, ao começo pelo interesse do sexo oposto, aos aspectos relacionados com os namoros. Pela análise desta categoria, verificamos que no período dos 11 aos 20 anos há um despertar para a sexualidade lembrada agora pelos sujeitos nas suas narrativas, começam os namoros, e há até sujeitos que já se casaram.

Relativamente à categoria “Vida interior” verificamos que os sujeitos fazem referências aos sentimentos que têm sobre as outras como pessoas, neste caso, um sujeito diz sentir falta da mãe e um outro refere sentir falta do pai, também são descritas pelos sujeitos as várias emoções sentidas neste período de vida e os sentimentos mais profundos acerca de si próprio.

A categoria “Pessoas” revela descrições relativas aos colegas da escola, os amigos, a família, os professores e a falta de tempo para conviver. Neste período verifica-se que a rede social do sujeito já se encontra mais alargada, havendo mais referências a esta categoria que no período dos 0 aos 10 anos. Este resultado pode ser devido ao facto de

alguns sujeitos já se encontrarem a trabalhar, passando a ter agora colegas de trabalho mas também devido à importância crescente que contactos sociais vão tendo na vida dos sujeitos.

Na categoria “Trabalho” as narrativas referem aspectos relacionados com o primeiro emprego e os sentimentos que o envolvem, também são mencionadas as candidaturas dos sujeitos a vários empregos, o tipo de actividade o desenvolvimento da carreira, os trabalhos realizados para ajudar os pais, as condições de trabalho, o envolvimento dos sujeitos com o trabalho, as várias experiências de trabalho e a descrição da profissão actual. Nesta fase de vida, em que os sujeitos têm menos de 20 anos o trabalho representa já uma componente muito importante, tendo sido referenciado 31 vezes por 17 sujeitos.

A categoria “Interesses pessoais” refere-se a vários aspectos da vida apreciados pelos sujeitos como: arranjar motorizadas, o desporto, as várias ambições, conhecer outros países, interesses literários, interesse pelo conhecimento, pela música, pelo desenho, pelo jornalismo e pela culinária. Nesta categoria destaca-se o sujeito 5, que é o principal responsável por grande parte das referências identificadas. Este sujeito revela-se uma pessoa muito interessada pelo conhecimento e por várias formas de arte.

A categoria “Acontecimentos críticos” assume um especial relevo neste período de vida, estando relacionada com vários acontecimentos marcantes na vida dos sujeitos, designadamente: ter engravidado, injúrias físicas que ocorreram ao próprio sujeito ou a outras pessoas próximas, a obrigação de cumprir o serviço militar, o casamento da irmã, a separação dos pais, o pai que abandona a família, as decisões erradas que tomou na vida, não querer ir à escola, embarcar num navio com o pai, querer ganhar dinheiro, ir para França trabalhar e estudar, mudança de residência devido a trabalho, mudança de escola, passar a ser o filho único em casa, começar a viver sozinho, regresso a Moçambique, viver para sua casa, abandonar a escola, mudar a vida, ir viver para outro país, período com muitas alterações na vida, passar a viver com o tio noutra região e por último passar a viver com os tios noutra região. Neste período verificamos a existência de distintos acontecimentos que ocorreram na vida dos sujeitos, num total de 36 referências, dadas por 14 sujeitos. Estes resultados fazem supor que todos estes acontecimentos interferiram com as trajectórias de vida de cada um destes sujeitos, tendo condicionado definitivamente muitas delas.

Na categoria “Condições económicas” as narrativas evidenciam as dificuldades financeiras sentidas pelos sujeitos, denunciando a importância do dinheiro, as famílias carenciadas e o esforço e poupança necessários.

A categoria “Aprendizagens” indica os vários cursos ou formações que os sujeitos realizaram. Consta-se que são poucas as referências a esta categoria, as que existem relacionam-se quase unicamente com o curso para tirar a carta de condução, apenas uma pessoa efectuou outro tipo de cursos.

A categoria “Recordações várias” abrange a memória de vários aspectos relacionados com a vida dos sujeitos, nomeadamente: as férias, a falta de tempo, a vergonha a apagar velas na escola, a operação, a primeira vez que pagou o cinema, fugir de casa, viver no imaginário (na fantasia), começar a viajar de autocarro, viagem de avião para conhecer avós, escada rolante do metro, regresso à terra natal, nova casa, festa de finalista, cortarem-lhe o cabelo por ser calvoira, rápido desenvolvimento físico e conhecimento de outras culturas. Ao analisar esta categoria concluí-se que apesar de obter muitas referências por parte dos sujeitos (F=22), apenas 7 sujeitos as mencionaram. O sujeito 19 destaca-se por ter sido o responsável por grande parte destas referências.

Na categoria “Sociedade” verificam-se apenas referências aos aspectos relacionados com a revolução do 25 de Abril e as festas populares.

Por último, emerge a categoria “Aquisições” que se refere unicamente à compra de objectos pessoais e à compra de automóvel, tendo sido enunciada apenas 2 vezes.

No geral, as categorias “Frequência do sistema educativo” e “Acontecimentos críticos” surgem com uma elevada preferência nas narrativas dos 20 sujeitos respondentes, com 33 e 36 referências respectivamente.

Face a estes resultados, podemos concluir que a frequência do sistema educativo adquire uma grande relevância no período de vida dos 11 aos 10 anos, tendo sido igualmente marcado por acontecimentos críticos que terão sido determinantes tanto para o trajecto escolar do sujeito como para toda a sua trajectória de vida.

As categorias menos referenciadas nas narrativas dos sujeitos são a “Sociedade” e as “Aquisições”, com duas referências cada uma delas.

Constata-se também que as categorias “Aprendizagens”, “Intimidade”, “Interesses pessoais” e “Aquisições” surgem pela primeira vez nesta etapa de vida dos sujeitos.

8.3 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 21 aos 30 anos de idade

No período dos 21-30 anos as narrativas evidenciam a existência das seguintes categorias: “Ocupação dos tempos livres”, “Condições económicas”, “Pessoas”, “Intimidade”, “Pessoas”, “Intimidade”, “Sociedade”, “Acontecimentos críticos”, “Aprendizagens”, “Planos de futuro”, “Vida interior”, “Recordações várias”, “Trabalho”, “Aquisições”, “Vida familiar”, “Papéis comunitários” e “Interesses pessoais”. Pela observação do quadro 22 é possível verificar a distribuição destas categorias.

Relativamente à categoria “Ocupação dos tempos livres” verificam-se referências à participação em clubes desportivos, a transformação de motos, a prática de determinados desportos, tocar instrumentos de música, participação em bandas de música, ler e ir ao cinema.

O sujeito número 5 mais uma vez se destaca pelo maior número de referências a várias actividades de tempos livres (6).

A categoria “Condições económicas” também neste período de vida dos sujeitos, revela algumas carências, envolvendo o aumento de despesas e não poder financiar um curso.

A categoria “Pessoas” abrange apenas aspectos relacionados com os amigos do sujeito.

Na categoria “Intimidade” encontram-se mais uma vez referências aos namoros e aos casamentos dos sujeitos, para além disso, são agora mencionados aspectos acerca do relacionamento com o cônjuge.

Na categoria “Sociedade” é mais uma vez mencionada a revolução do 25 de Abril, mas apenas por um único sujeito.

Quanto à categoria “Acontecimentos críticos”, são referidos os seguintes acontecimentos: acidente de carro, morte de familiares ou amigos, injúrias físicas ocorridas a pessoas próximas do sujeito, fim da banda de música em que participava, separação do marido, empresa que passa por uma situação difícil, mudança de região, mudança de país, deixar o emprego para regressar aos estudos, período de tomada de decisões, regresso de outro país para Portugal, mudanças de emprego, viver sozinho em quartos, gravidez, regresso para Portugal e passar a viver em Portugal. Nesta categoria constatamos mais uma vez a existência de diferentes tipos de acontecimentos num grande número de narrativas dos sujeitos, ao todo foram 24 referências dadas por 12 sujeitos.

Quadro 22 - Vivências dos 21 aos 30 anos de idade

Auto-biografia 21 - 30 anos					
Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação	
V Ocupação de tempos livres	Participação clube desportivo	Vice-presidente de clube desportivo	2	V= 14	
		Formar clube de BTT	5		
		Treinador adjunto de equipa de futebol	7		
	Transformação de motos	"Kitar" motores	5		
	Desporto	Referências	12, 18		
		Descrição dos percursos de BTT	5		
		Treinos	6		
Tocar instrumentos de música		5			
Participação em banda de música	Descrição das funções na banda	5			
	Fazer concertos	5			
Ler		18			
Ir ao cinema		18, 19			
XII Condições Económicas	Aumento de despesas	Viver sozinho Aumento da família	18 18	XII= 3	
	Não poder financiar um curso	Curso de informática	12		
VIII Pessoas	Amigos	Manter os amigos	2	VIII=9	
		Novos amigos	2, 11		
		Abandonar amigos (devido a marido)	9		
		Ter muitos amigos	5, 9		
		Organizar festas com amigos	11		
		Reuniões com amigos	11, 5		
XIV Intimidade	Namorar	Namoradas	6	XIV= 16	
	Começar a namorar		12		
	Relacionamento co cōnjuge	Dedicação total a companheira(o)	6		
		Infelicidade no casamento	8, 9		
Casamento	Referência	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 18	6		
	Valores adquiridos com o casamento				
X Sociedade	Revolução do 25 de Abril		19	X= 1	
VII Acontecimentos críticos	Acidente de carro		13	VII= 24	
	Morte familiares ou amigos	Irmão	3		
		Avó	13		
		Mulher	3		
		Melhor amigo	5		
	Injúrias físicas a outros	Operação e internamento de irmão	13		
	Fim da banda de música		5		
	Abandonada por marido		8		
	Separação do marido		9		
	Empresa passa por sit. Difícil		12		
	Mudança de região		19, 2, 5		
	Mudança de país		2, 16		
	Deixar o emprego para regressar aos estudos		16		
	Período de tomada de decisões		18		
	Regresso de outro país para Portugal		2		
	Mudanças de emprego		3, 7		
Viver sozinho em quartos		18			
Gravidez		19			
Regresso para Portugal		9			
Passar a viver em Portugal		19			

XVI Aprendizagens	Aprender a cuidar da família		4	XVI= 12
	Aprender a tocar viola		5	
	Aperfeiçoamento do desporto BTT		5	
	Aquisição de novos conhecimentos no trabalho		7	
	Formações/Cursos	Formações profissionais Carta de condução Viagens para formação em vários países Quis fazer formações profissionais mas não tinha o 9º ano	2, 5, 9 2, 8, 18 9 12	
XVII Planos de futuro	Preparação do casamento	Preparar coisas para casamento	15	XVII= 5
	Mudar de emprego		15	
	Ser pai ou mãe		13, 14	
	Organizar casa nova		15	
XIII Vida Interior	Sentimentos sobre si próprio	Medo de conduzir Ver nascer uma criança	13 16	XIII= 12
	Sentimentos em relação a terceiros	Dedicação total a companheira(o) Saudade dos pais Grande preocupação com os pais Ser pai pela primeira vez Ser mãe Assistir ao crescimento da filha	6 16 11 2 4, 10 6	
	Sentimentos sobre a vida	Começar a dar mais valor à vida Saudades ar puro dos campos	9 16	
	Valores pessoais	Serviço Militar permitiu desenvolver valores	6	
VI Recordações várias	Subida de divisão da sua equipa de futebol		7	VI= 8
	Passeios jardim		19	
	Regresso a Lourenço Marques com a filha		19	
	Baptizado de filha		19	
	Inscrição sindicato de seguros		19	
	Natal Triste		19	
	Marido começar a trabalhar		19	
	Vinda a Portugal		19	
IV Trabalho	1º emprego		15, 16	IV= 27
	Desemprego	Deixar de trabalhar	19	
	Condições de trabalho	Necessidade de um emprego seguro Tempo de muito trabalho Poder levar e buscar a filha à escola	14 4 8	
	Regresso ao trabalho		2	
	Nova experiência profissional		10, 19, 7	
	Tipo de actividade	Descrição de funções de trabalho	2, 5, 7	
	Problemas no emprego	Vários Atrasos nos pagamentos	15 7	
	Sentimentos em relação ao trabalho	Gosto pelo trabalho	15	
	Várias experiências de trabalho	Referências Dificuldade em adaptação a novos trabalhos	6, 8, 9, 14 7	
	Experiência de trabalho		20	
	Descrição profissão actual		8, 14, 15	
	Mudanças de instalações do trabalho		19	
	Candidaturas a emprego(s)	Conseguir colocação	11	

XVII Aquisições	Compra de automóvel		2, 13	XVII= 8
	Compra de bicicleta		5	
	Compra de habitação própria		7, 9, 14, 18, 19	
XI Vida familiar	Informações sobre os filhos	Caracterização dos filhos Filho mais novo solteiro	11 11	XI= 24
	Educação	Tia cuidava da filha	20	
	Nascimento de filhos	Regresso a Portugal de familiares no 25 Abril	2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 18, 19, 20 19	
	Apoio familiar recebido		8	
	Constituição da família	Viver com sogros Viver com familiares	9, 18 19	
	Assistência dada à família	Ajudar os pais em muitas situações Criar os filhos	11 19	
	Visitar familiares		19	
	Acontecimentos que afectam dinâmica familiar	Filha fica a viver em Portugal com familiares	19	
III Papeis Comunitários	Serviço militar	Seviço militar obrigatório	6	III= 9
		Regularização de situação militar	18	
		Recruta	2, 5	
		2º marinheiro	5	
		Boas recordações	2, 6	
		Jurar bandeira	5	
		Embarcar na corveta	5	
XV Interesses pessoais	Interesses literários	Leitura	2	XV= 4
	Ambições	Vontade de evoluir	9	
	Aprender informática	Gostava de ter aprendido informática	12	
	Festas populares		11	

A categoria “Aprendizagens” envolve aprender a cuidar da família, aprender a tocar viola, aperfeiçoamento do desporto de BTT, aquisição de novos conhecimentos no trabalho, formações/cursos. Comparativamente com o período dos 11 aos 20 anos, constata-se um significativo acréscimo em termos de referências às aprendizagens dos sujeitos, abordando outros tipos de aprendizagens de vida para além dos cursos/formações.

A categoria “Planos de futuro”, é uma “nova” categoria que surge nas narrativas dos sujeitos que aspiram realizar algo num futuro próximo, designadamente: a preparação do casamento, mudar de emprego, ser pai ou mãe e organizar a casa nova.

Na categoria “Vida interior” verificamos a existência de vários sentimentos do sujeito, acerca de si próprio, acerca dos outros e sobre o sentido da sua vida. Para além destes, são referidos os seus valores pessoais.

A categoria “Recordações várias” envolve lembranças do sujeito acerca: da subida de divisão da sua equipa de futebol, dos passeios no jardim, do regresso a Lourenço Marques com a filha, o baptizado da filha, a inscrição no sindicato de seguros, o natal

triste, marido começa a trabalhar e a vinda a Portugal. Salienta-se que quase a totalidade destas referências foram dadas por um único sujeito com o número 19, tal como o registado no período anterior.

Na categoria “Trabalho” encontramos referências ao primeiro emprego, ao desemprego, às condições de trabalho, ao regresso ao trabalho, a uma nova experiência profissional, ao tipo de actividade, aos problemas no emprego, aos sentimentos em relação ao trabalho, às várias experiências de trabalho, a descrição da profissão actual, as mudanças de instalações no trabalho e as candidaturas a empregos. Neste período na categoria “Trabalho” são abordados aspectos mais específicos das actividades profissionais dos adultos que se relacionam com o seu desenvolvimento da carreira.

A categoria “Aquisições” envolve a compra pelo sujeito de automóvel, bicicleta e habitação própria. Neste período verifica-se que esta categoria obtém um aumento significativo de referências, de 2 referências passa para 8, enunciada por diferentes sujeitos. Este resultado é compreensível, se entendermos que à medida que os sujeitos vão tendo mais idade, melhores são as condições económicas. Com o trabalho o indivíduo vai adquirindo uma maior independência financeira que lhes permite a aquisição de determinados bens.

Na categoria “Vida familiar” encontram-se referências acerca dos filhos, da educação, do nascimento dos filhos, do apoio familiar recebido, da constituição da família, da assistência dada à família, visitas aos familiares, acontecimentos que afectam a dinâmica familiar e o acompanhamento escolar aos filhos. Esta categoria apresenta neste período uma maior incidência nas referências ao nascimento dos filhos. Em 18 sujeitos pelo menos 11 tiveram filhos no período dos 21 aos 30 anos.

Relativamente à categoria “Papéis comunitários” verificámos que todas as referências fazem parte do cumprimento do serviço militar. Pelo menos 5 adultos cumpriram nesta altura o serviço militar.

Para terminar, na categoria “Interesses pessoais” evidenciam-se interesses literários, ambições de vida, interesse em aprender informática e interesse em participar em festas populares.

No geral, as categorias “Trabalho”, os “Acontecimentos críticos” e a “Vida familiar” surgem com uma elevada preferência nas narrativas dos 18 sujeitos respondentes, com 27 referências para o primeiro e 24 para os dois últimos. Os resultados obtidos permitem-nos

concluir que neste período da vida, o trabalho representa uma componente muito importante para o sujeito, acompanhado pela ocorrência de vários acontecimentos críticos que poderão ser responsáveis pelas trajetórias profissionais dos sujeitos. A vida familiar também aqui apresenta um peso significativo na vida destes sujeitos. As categorias menos referenciadas nas narrativas dos sujeitos são as “Condições económicas” e os “Interesses pessoais”, com 3 e 4 referências respectivamente. Verifica-se o surgimento de uma nova categoria “Planos de futuro” que sugere uma maior preocupação dos sujeitos com o seu futuro, estabelecendo objectivos de vida que pretendem concretizar. Por outro lado, deixam de surgir referências ao sistema educativo e respectivo processo de ensino/aprendizagem.

8.4 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 31 aos 40 anos de idade

No período dos 31-40 anos as narrativas evidenciam a existência das seguintes categorias: “Trabalho”, “Intimidade”, “Vida familiar”, “Condições económicas”, “Recordações várias”, “Vida interior”, “Interesses pessoais”, “Acontecimentos críticos”, “(In)Sucessos na vida”, “Aquisições”, “Sociedade”, “Pessoas”, “Ocupação dos tempos livres” e “Planos de futuro”. O quadro 23 apresenta a distribuição das categorias enunciadas.

No que respeita à categoria “Trabalho” os sujeitos fazem referência à reestruturação da empresa, ao tipo de experiências de trabalho, às respectivas condições de trabalho, às várias experiências de trabalho (mudanças de emprego) que foram tendo, ao facto de terem ficado sem emprego e às actividades que desempenhavam no trabalho (conteúdo do trabalho). Esta categoria assume um papel de destaque pelos sujeitos neste período de vida, envolvendo um total de 17 referências, dando-se relevo às várias experiências de trabalho e às condições para a sua realização.

Quanto à categoria “Intimidade” as referências dos sujeitos apontam para o relacionamento com o cônjuge num sentido negativo, ou seja, para um mau relacionamento e infelicidade no casamento. Esta categoria abrange apenas 3 referências, dadas por 2 sujeitos.

A categoria “Vida familiar” abrange referências ao nascimento dos filhos, ao acompanhamento escolar dado aos filhos, aos problemas familiares e à assistência dada à família. Esta categoria tem um peso significativo nestas narrativas envolvendo um total de 17 referências, dadas por diferentes sujeitos. As questões relacionadas com os filhos são os temas mais abordados nesta categoria.

Quadro 23 - Vivências dos 31 aos 40 anos de idade

Auto-biografia 31 - 40 anos				
Categories	Sub-categories		Subjects	Codification
IV Trabalho	Reestruturações da empresa	Fuões da empresa	18, 19	IV= 17
	Experiências de trabalho	Referências	2, 20	
		Abrir negócio com colega	10	
		Experiências de trabalho por conta própria	3	
		Manter posto de trabalho	19	
	Condições de trabalho	Trabalhar com isenção de horário	5	
		Passar muito tempo fora de casa	2	
Horas extra		8		
Visitar feiras internacionais		2		
Várias experiências de trabalho	Mudanças de empregos	2, 10		
Não ter emprego	Extinção do posto de trabalho	2		
Actividades no trabalho	Trabalhar com leis do trabalho	4		
	Organizar trabalhadores	4		
	Ensinar a alfabetizar	4		
XIV Intimidade	Relacionamento com cônjuge	Mau relacionamento	9	XIV= 3
		Infelicidade no casamento	2	
		Casamento piorou com nascimento de filha	2	
XI Vida familiar	Nascimento dos filhos	Nascimento da 3ª filha	10, 16	XI= 17
		2º filho	2, 3	
		Pôr os filhos no colégio de órfãos	16	
		Baptizado do filho	16	
		Comunhão dos filhos	16	
		Escolaridade da filha	8	
Nascimento de filha		18		
Sucesso escolar da filha		20		
Acompanhamento escolar dos filhos		8, 19, 20		
Problemas familiares	Maus pais	9		
Assistência à família		2, 10, 16		
XII Condições económicas	Procura de estabilidade financeira Melhor sit. Financeira	Ter que trabalhar	2	XII= 2
			5	
VI Recordações várias	Viagens	Viajar pelo país e estrangeiro	2	VI= 11
		Visitar vários países	11	
		1ªs férias no Algarve	19	
		Férias em Portugal, ilhas e outros países	5	
		Conhecer Portugal e ilha da Madeira	11	
		Visitar Paris	11	
Atravessar rio de barco a remo para deixar filha na escola		16		
Beleza natural das paisagens		11		
Início de actividade escolar dos filhos		3		
Falta de tempo	Não ter tempo para o clube de BTT	5		
Ver casa submersa devido a cheia no rio		16		

XIII Vida Interior	Sentimentos em relação a terceiros	Alegria pelo nascimento da filha Felicidade por a filha passar para o 9º ano	2, 6 20	XIII= 14
	Sentimentos em relação à vida	Ter pouco tempo para si próprio Quer aprender a ser feliz Recomeçar a viver	16 9 9	
	Emoções sentidas em situações concretas	Preocupação com as várias fusões da empresa	18	
	Valores pessoais	Relativizar as várias situações de vida Não olhar para trás Não se sentir pressionado com o futuro Nunca perder a capacidade de ser positivo Aumentar nível de vida Ser feliz Conseguir deixar os valores essenciais da vida	6 6 6 6 6 6 6	
XV Interesses pessoais	Ambições	Necessidade de singrar na vida	9	XV= 1
VII Acontecimentos críticos	Marido vai trabalhar para outra região		10	VII= 13
	Filhos não se adaptaram em viver em nova cidade		10	
	Casamento piorou com nascimento de filha		2	
	Limitações na vida		9	
	Morte de familiares ou amigos	Morte da mãe Morte de idosa de quem cuidava Falecimento de amiga	3 8 ?	
	Injúrias físicas de outros	Falta de saúde da mãe	9	
	Tratar de tudo e de todos		9	
	Mudar de residência para outra região		10	
	Regresso à anterior residência		10	
	Voltar para a metrópole		16	
XIX (In)Sucessos na Vida	Sucesso ou insucesso profissional	Insucesso profissional (não atingiu objectivo)	20	XIX= 4
	Concretização de projectos pessoais	Novo projecto musical Fim do projecto de música (falta de meios técnicos)	5 5	
	Melhoria de qualidade de vida	Vida começa a melhorar	19	
XVII Aquisições	Compra de habitação própria		3	XVII= 4
	Compra de instrumentos de música	novos	5	
	Arrendamento da casa	1º contrato	8	
	Compra de automóvel	1º automóvel	19	
X Sociedade	Revolução do 25 de Abril	Vivência do pós 25 de Abril	4	X= 1
VIII Pessoas	Amigos	Amizade e apoio a pessoa idosa	8	VIII= 2
		Reuniões com amigos	5	
V Ocupação de tempos livres	Acompanhamento escolar a crianças		4	V= 4
	Compor música	Reportórios musicais	5	
	Participar num teatro		5	
	Participar em banda de música	Concertos ao vivo	5	
XVIII Planos de futuro	Continuar a trabalhar	Dar um futuro melhor à filha	20	XVIII= 1

Na categoria “Condições económicas” verificam-se referências a uma procura pela estabilidade financeira e a uma melhor situação económica. Nesta categoria encontram-se

2 referências dadas por 2 sujeitos. Apesar de pouco referenciada, nesta categoria a situação económica já começa a melhorar pelo menos para um dos sujeitos.

A categoria “Recordações várias” apresenta as memórias dos sujeitos acerca das suas viagens, da travessia do rio num barco a remo para deixar a filha na escola, a beleza natural das paisagens, a falta de tempo e a memória da sua casa submersa devido a uma cheia no rio. Todas estas memórias dos sujeitos reflectem momentos marcantes nas suas vidas.

No que se refere à categoria “Vida interior”, nas narrativas dos sujeitos emergem sentimentos em relação aos filhos, sentimentos do sujeito em relação à sua vida e ao sentido da mesma, as emoções sentidas pelo sujeito em determinadas situações e os valores pessoais preservados. Nesta categoria o sujeito 6 destaca-se, pelas várias referências dadas aos valores pessoais.

Quanto à categoria “Interesses pessoais” há apenas um sujeito a fazer referência às suas ambições para singrar na sua vida.

A categoria “Acontecimentos críticos” abrange várias referências a acontecimentos marcantes na vida dos sujeitos, designadamente: marido que vai trabalhar para outra região, filhos não se adaptam a viver em nova cidade, casamento que piora com o nascimento da filha, limitações na vida, morte de familiares ou amigos, injúrias físicas que ocorreram a pessoas próximas ao sujeito, ter que tratar de tudo e de todos, mudar de residência para outra região, regresso à anterior residência, voltar para a metrópole e arranjar emprego.

A categoria “(In)Sucessos na vida” engloba o insucesso profissional, a concretização de projectos pessoais e a melhoria da qualidade de vida. Foram apenas 3 sujeitos a mencionarem-na, tendo sido obtidas 4 referências.

A categoria “Aquisições” envolve a compra de habitação própria pelo sujeito, a compra de instrumentos de música o arrendamento de uma casa e a compra de um automóvel.

A categoria “Sociedade” foca-se na revolução do 25 de Abril sendo mais uma vez referenciada neste período de vida, mas por um sujeito diferente.

Na categoria “Pessoas” encontramos apenas 2 referências às amizades dos sujeitos.

Relativamente à categoria “Ocupação de tempos livres” verificam-se referências ao acompanhamento escolar às crianças, compor música, participar num teatro e participar numa banda de música.

Por último, a categoria “Planos de futuro” é referenciada por um único sujeito que pretende continuar a trabalhar no seu futuro próximo.

Efectuando uma apreciação global aos resultados descritos, verificamos que as categorias “Trabalho” e “Vida familiar” (à semelhança do sucedido no período anterior) surgem com uma elevada preferência nas narrativas dos 13 sujeitos respondentes, com 17 referências em cada uma delas.

Estes resultados são semelhantes aos obtidos no período anterior (21-30), concluímos assim que neste período os sujeitos continuam a atribuir uma elevada importância ao trabalho e à vida familiar. Os acontecimentos críticos continuam bem presentes nas narrativas dos sujeitos mas não de uma forma tão acentuada.

As categorias menos referenciadas pelos sujeitos são os “Planos de futuro” e os “Interesses pessoais”, com apenas uma referência em cada uma delas.

Verifica-se o surgimento de uma nova categoria “(In)Sucessos na vida” que sugere uma reflexão ou um balanço acerca da concretização ou não dos projectos ou objectivos de vida do sujeito, quer profissionais, quer pessoais. Por outro lado, a categoria “Papeis comunitários” e “Aprendizagens” deixam de estar representadas nas narrativas dos sujeitos.

8.5 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 41 aos 50 anos de idade

No período dos 41-50 anos, é possível verificar que as narrativas apontam para a existência das seguintes categorias: “Acontecimentos críticos”, “Vida familiar”, “Trabalho”, “Aprendizagens”, “(In)Sucessos na vida”, “Interesses pessoais”, “Ocupação dos tempos livres”, “Vida interior”, “Recordações várias”, “Aquisições”, “Pessoas”, “Intimidade”, “Planos de futuro” e “Condições económicas”. No quadro 24 apresenta-se a distribuição das categorias identificadas.

No que respeita à categoria “Acontecimentos críticos” encontram-se referências às mudanças do local de trabalho, ao divórcio, às injúrias físicas ocorridas ao próprio, à separação da mulher, à morte de familiares ou amigos, aos períodos altos e baixos vividos, ficar a viver sozinha numa nova casa e o regresso à cidade onde vivia.

Quanto à categoria “Vida familiar” verificamos referências ao acompanhamento escolar aos filhos, aos problemas familiares vividos, ao apoio familiar recebido, às informações acerca dos filhos e à assistência dada à família. Esta categoria reflecte o papel central que os filhos adquirem na vida destes sujeitos, a vida familiar passa a ter quase unicamente referências aos filhos.

Na categoria “Trabalho” verificamos referências à reestruturação da empresa em que o sujeito trabalhava ou trabalha, a transferência para o trabalho actual a conciliação entre o trabalho e a vida familiar, as condições de trabalho a experiência de trabalho as mudanças no trabalho, a descrição profissional actual, os sentimentos em relação ao trabalho e as exigências profissionais. Nesta categoria os sujeitos referem a dificuldade em conciliar a vida familiar com o trabalho.

A categoria “Aprendizagens” retorna às narrativas dos sujeitos com referências sobre o aperfeiçoamento da vida doméstica, as aprendizagens sobre a natureza e a vida animal, aprender a cozinhar, as formações profissionais e descobrir o mundo da internet.

Na categoria “(In)Sucessos na vida” verificamos referências a uma melhoria da qualidade de vida, ao cumprimento das responsabilidades familiares inerentes ao próprio sujeito, à educação dada aos filhos, poder apoiar financeiramente os filhos, não ter cumprindo determinados objectivos de vida e a concretização de projectos pessoais. Neste período de vida, constatam-se mais referências a esta categoria, com um panorama mais positivo quanto aos sucessos na vida.

A categoria “Interesses pessoais” obtém apenas uma única referência, de um sujeito que diz gostar de trabalhar com crianças desfavorecidas.

A categoria “Ocupação dos tempos livres” abrange referências a actividades informáticas, à participação em banda de música e compor música. É de salientar que apesar de várias referências a esta categoria, todas elas foram dadas por um único sujeito (nº5) que em períodos anteriores já se tinha destacado na mesma categoria.

Na categoria “Vida interior” emergem os sentimentos dos sujeitos em relação aos filhos (preocupações), sentimentos em relação a si próprio e aos valores pessoais que se focam no papel da formação para a realização pessoal.

Quadro 24 - Vivências dos 41 aos 50 anos de idade

Auto-biografia 41 - 50 anos				
Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
VII Acontecimentos críticos	Mudanças no local de trabalho	(impediam promoções)	18	VII= 9
	Divórcio		2, 16	
	Injúrias físicas do próprio	Doenças graves	2	
	Separação da mulher	(derivam em problemas familiares)	5	
	Morte de familiares ou amigos	Morte de familiares	19	
	Período de altos e baixos		18	
	Ficar a viver sozinha numa nova casa		8	
	Regresso à cidade onde vivia		10	
XI Vida familiar	Acompanhamento escolar aos filhos		11	XI= 11
	Problemas familiares	Referência	5	
		Direito do poder paternal	2	
		Ficar com dois filhos ao seu cuidado	2	
	Apoio familiar recebido	Família não aceita a sua vida	5	
		Ajuda da família para cuidar dos filhos	2	
Informações sobre filhos	Casamento dos filhos	16, 8, 19		
	Filha compra casa	8		
	Assistência dada à família	10		
IV Trabalho	Reestruturações da empresa	Fusão da empresa	19	IV= 15
	Transferência para trabalho actual		18	
	Conciliar trabalho e vida familiar	Dificuldade	2	
	Condições de trabalho	Não ter horários de trabalho	18	
	Experiência de trabalho	Ser empresária	4	
		Descrição do trabalho	10	
	Mudanças no trabalho	Razões porque procurou o emprego que tem	10	
		Mudanças nos locais de trabalho	18	
		Transferência para trabalho actual	18	
	Descrição profissão actual		5, 8, 10, 19	
Sentimentos em relação ao trabalho	Gostar de trabalhar com crianças desfavorecidas	10		
Exigências profissionais		18		
XVI Aprendizagens	Aperfeiçoar a vida doméstica		2	XVI= 8
	Aprendizagens sobre a natureza e vida animal	Conhecer os ciclos da terra	4	
		Aprender a reprodução dos animais	4	
		Vida do campo dura mas agradável	4	
	Aprender a cozinhar		2	
	Formações profissionais		5, 8	
Descobrir mundo da internet		5		

XIX (In) Sucessos na vida	Melhoria da qualidade de vida	Orgulho por melhorar qualidade de vida da família	11	XIX= 8
	Cumprir responsabilidades familiares		2	
	Educação dada aos filhos	Boa educação que deu aos filhos	2	
	Apoiar financeiramente os filhos	Contribuir para casamento de filhos	8, 16	
	Objectivos de vida não cumpridos	Não poder de gravar CD	5	
		Não ter vida pessoal	2	
XV Interesses pessoais	Concretização de projectos pessoais	Construir a sua casa	11	
XV Interesses pessoais	Gostar de trabalhar com crianças desfavorecidas		10	XV= 1
V Ocupação de tempos livres	Actividades informáticas	Criar <i>home-pages</i>	5	V= 7
		Fazer <i>downloads</i>	5	
		Fazer desenhos digitais	5	
	Criar endereços de e-mail e entrar em <i>chats</i>	5		
	Participação em banda de música	Concertos de música	5	
		Ensaio com o grupo de música	5	
XIII Vida Interior	Sentimentos em relação a terceiros	Preocupação com vida da filha(o)	8, 5	XIII= 7
		Medo de perder tutela do filho	16	
	Sentimentos em relação ao próprio	Preocupação de ficar sozinha a tomar conta dos filhos	16	
	Não ter vida pessoal	2		
	Período mais doloroso da vida	4		
	Valores pessoais	Formação é fundamental para a realização pessoal	11	
VI Recordações várias	Viagens	Visita a Londres	5	VI= 2
	Festa de aniversário surpresa preparada por filhos		19	
XVII Aquisições	Compra de um computador		5	XVII= 2
	Compra de habitação própria		11	
VIII Pessoas	Amigos	Fazer música com um amigo	5	VIII= 1
XIV Intimidade	Nova relação amorosa		5	XIV= 1
XVIII Planos de futuro	Fazer cursos	Fazer mais cursos	8	XVIII= 4
	Aumentar a escolaridade	Fazer o 9º ano	5	
	Fazer algo de útil		10	
	Esforçar-se para dar uma formação académica aos filhos		11	
XII Condições Económicas	Receio de não conseguir sustentar os filhos		16	XII= 1

A categoria “Recordações várias” surge agora com um menor relevância, o que é compreensível pois este período de vida está cada vez mais próximo das idades actuais dos sujeitos. No entanto, há ainda 2 sujeitos que recordam as viagens realizadas e a festa de aniversário preparada pelos filhos.

Na categoria “Aquisições” identificam-se apenas duas referências relacionadas com a compra de um computador e a compra de habitação própria.

A categoria “Pessoas” apresenta apenas uma referência aos amigos. Nesta categoria constata-se um decréscimo em termos de referências, que poderá levantar a hipótese de que a rede social dos sujeitos deixa de ter um papel relevante nas suas vidas.

Na categoria “Intimidade” surge apenas uma referência de um sujeito que menciona o início de uma nova relação amorosa.

Quanto à categoria “Planos de futuro” os sujeitos mencionam a intenção de fazerem cursos, aumentarem a sua escolaridade, fazer algo de útil, esforçar-se para dar uma formação académica aos filhos. Neste período, esta categoria encontra-se focalizada para a aprendizagem, os indivíduos reconhecem a importância dos estudos, pretendendo melhorar os seus conhecimentos.

Na categoria “Condições económicas” há um sujeito que enfrenta graves dificuldades financeiras receando não conseguir sustentar os seus filhos. Ao longo dos períodos de vida verifica-se um decréscimo de referências a esta categoria, presume-se assim, que tenha deixado de ser tão relevante para a vida dos sujeitos, evidenciando uma certa melhoria no plano financeiro, ainda que não seja para todos os sujeitos.

De uma forma geral, os resultados apresentados, demonstram que as categorias “Trabalho” e “Vida familiar” continuam a prevalecer nas narrativas dos sujeitos (9 sujeitos respondentes), com 15 e 11 referências respectivamente. Estes resultados são idênticos aos obtidos nos dois últimos períodos anteriores (21-30 e 31-40), voltamos assim a reforçar a ideia de que o trabalho e a vida familiar são as componentes mais importantes da vida destes sujeitos estando também envolvidos certos acontecimentos críticos que continuam a condicionar os trajectos de vida dos sujeitos.

As categorias menos referenciadas pelos sujeitos são os “Pessoas”, os “Interesses pessoais”, a “Intimidade” e as “Condições económicas” com apenas uma referência em cada uma delas. A categoria “Aprendizagens” volta a surgir nas narrativas dos sujeitos, denunciando a importância crescente da aprendizagem ao longo da vida. A categoria “Sociedade” deixa de estar representada nas histórias do sujeitos, o que leva à ideia de que talvez os acontecimentos sociais vividos não tenham um impacto suficiente nas vidas dos sujeitos para estes os referenciar nas suas narrativas.

8.6 Auto-biografia: Vivências dos adultos dos 51 aos 60 anos de idade

No período dos 51-60 anos, as narrativas evidenciam a existência das seguintes categorias: “Vida interior”, “Vida familiar”, “Trabalho”, “Acontecimentos críticos”, “Aprendizagens” e “Ocupação dos tempos livres”. Através da análise do quadro 25 é possível analisar a distribuição destas categorias.

No que respeita à categoria “Vida interior” as narrativas abordam os sentimentos em relação a terceiros, a revolta sentida pelo sujeito para com a sociedade, os valores pessoais, a felicidade sentida e a experiência de espiritualidade. Neste período de vida, denota-se uma preocupação dos sujeitos em continuarem activos, em definir objectivos de vida e olhar mais por si próprio. Há um sujeito (nº2) que se destaca nesta categoria, por nesta fase da sua vida estar a perder a sua auto-estima, estar revoltado com a sociedade, ser incapaz de depender de ajudas familiares para viver dos sujeitos e querer continuar uma pessoa activa.

Na categoria “Vida familiar” os sujeitos centram as suas referências nos netos, o nascimento da primeira neta, aniversário da neta, o entusiasmo da neta no primeiro dia de escola e o Carnaval com a neta. Para além desta referências, mencionam-se as recordações da família e o reencontro com familiares. Nesta categoria o sujeito 19 destaca-se, por fazer a maior parte das referências aos netos e à família.

A categoria “Trabalho” apresenta referências à profissão actual, à realização profissional e ao reconhecimento profissional. Nesta categoria o sujeito 19 continua a destacar-se por ser o único a fazer referência ao trabalho, revelando satisfação profissional.

A categoria “Acontecimentos críticos” mantém-se nas narrativas dos sujeitos, referindo-se neste período ao fim do casamento e à morte de familiares os amigos.

Na categoria “Aprendizagens”, encontramos apenas uma referência de um adulto, que diz estar a aprender a viver sozinho.

Por último, surge a categoria “Ocupação dos tempos livres”, que curiosamente é apenas mencionada por um adulto, que pratica ioga.

Quadro 25 - Vivências dos 51 aos 60 anos de idade

Auto-biografia 51 - 60 anos				
Categorias	Sub-categorias		Sujeitos	Codificação
XIII Vida interior	Sentimentos em relação a terceiros	Preocupação com filho	16	XIII= 12
		Tristeza por filho deixar a escola	16	
		Felicidade com nascimento de neta	16	
		Natal triste sem o pai	19	
	Sentimentos sobre a sociedade	Revolta para com a sociedade	2	
	Sentimentos em relação a si próprio	Perder a auto-estima	2	
		Querer continuar activo	2	
Começar a olhar por si		4		
Definir objectivos de vida	4			
Valores pessoais	Não ser capaz de viver com ajudas de familiares	2		
Sentimentos sobre a vida	Ser feliz	4		
Experiência de espiritualidade		4		
XI Vida familiar	Informações sobre netos	Chegada de netos	4	XI= 7
	Nascimento 1ª neta		19	
	Aniversário da neta		19	
	Entusiasmo da neta com 1º dia escola		19	
	Carnaval com neta		19	
	Recordações da família	Páscoa em casa com a família	19	
	Reencontro com familiares	Reencontro com padrinhos	19	
IV Trabalho	Profissão actual	Continuação com o trabalho actual	19	IV= 3
	Realização profissional		19	
	Reconhecimento profissional	Atribuição de um prémio de avaliação de desempenho	19	
VII Acontecimentos críticos	Fim do casamento		4	VII= 3
	Morte de familiares ou amigos	Falecimento da mãe Falecimento do pai	4 19	
XVI Aprendizagens	Aprender a viver sozinho		4	XVI= 1
V Ocupação de tempos livres	Praticar desporto	Ioga	4	V= 1

Numa apreciação global, verificamos que os resultados apresentados, evidenciam que as categorias “Vida interior” e “Vida familiar” ocupam um espaço muito importante neste período de vida dos 4 sujeitos respondentes, com 16 e 7 referências respectivamente.

Todos os 4 sujeitos mencionaram a categoria “Vida interior” nas suas narrativas, evidenciando a crescente importância que é dada aos seus sentimentos, preocupações, valores pessoais e espiritualidade.

No que se refere à categoria “Vida familiar” temos que atender ao facto de ter sido apenas mencionada por metade dos sujeitos respondentes. A família continua a ter um papel relevante na vida dos sujeitos, alguns já com netos, mas nem todos a consideram como fundamental neste período de vida. Curiosamente destes quatro adultos apenas um fala do seu trabalho e somente um outro fala da ocupação dos tempos livres. Também é de salientar, que dada a idade dos sujeitos supostamente as aprendizagens de vida seriam

diversas, no entanto, apenas um sujeito as mencionou dizendo que aprendeu a viver sozinho.

Neste período de vida, deixam de estar presentes nas narrativas dos sujeitos as seguintes categorias: “(In)Sucessos na vida”, “Interesses pessoais”, “Recordações várias”, “Aquisições”, “Pessoas”, “Intimidade”, “Planos de futuro” e “Condições económicas”.

As narrativas analisadas denotam uma desvalorização dos sujeitos acerca das suas potencialidades, das suas capacidades e dos seus saberes de vida.

8.7 Trajectórias de vida em adultos em RVCC: Distribuição das categorias

O quadro 26 pretende apresentar uma síntese dos quadros anteriormente analisados e acrescentar informações que poderão contribuir para um entendimento mais contextualizado dos resultados obtidos em cada período etário.

Assim, é mencionado o número total de sujeitos respondentes para cada um dos períodos etários, as categorias que compõem cada um destes períodos, a respectiva frequência, ou seja, quantas vezes foi mencionada nas narrativas dos sujeitos e o número de sujeitos que as referenciam.

Quadro 26 - Distribuição das categorias emergentes

total sujeitos respondentes	Auto-biografia	Categorias	Frequencia	N
20	0-10	Sistema Educativo	27	19
		Processo Ensino-Aprendizagem	12	8
		Papeis Comunitários	6	5
		Trabalho	6	4
		Ocupação de tempos livres	14	10
		Recordações várias	11	7
		Acontecimentos críticos	10	13
		Pessoas	13	9
		Comportamentos	2	2
		Sociedade	6	6
		Vida familiar	30	15
		Condições económicas	5	5
		Vida Interior	4	3
20	11-20	Ocupação de tempos livres	16	8
		Papeis Comunitários	5	5
		Sistema Educativo	33	15
		Processo Ensino-Aprendizagem	16	9
		Vida familiar	17	9
		Comportamentos	10	6
		Intimidade	14	10
		Vida Interior	6	4
		Pessoas	19	12
		Trabalho	31	17
Interesses Pessoais	13	7		

		Acontecimentos críticos	37	14
		Condições económicas	5	4
		Aprendizagens	4	4
		Recordações várias	22	7
		Sociedade	2	2
		Aquisições	2	2
18	21-30	Ocupação de tempos livres	14	7
		Condições económicas	3	2
		Pessoas	9	5
		Intimidade	16	10
		Sociedade	1	1
		Acontecimentos críticos	24	12
		Aprendizagens	12	9
		Planos de Futuro	5	3
		Vida Interior	12	8
		Recordações várias	8	2
		Trabalho	27	16
		Aquisições	8	8
		Vida familiar	24	12
		Papeis Comunitários	9	5
Interesses Pessoais	4	4		
13	31-40	Trabalho	17	9
		Intimidade	3	2
		Vida familiar	17	10
		Condições económicas	2	2
		Recordações várias	11	6
		Vida Interior	14	6
		Interesses Pessoais	1	1
		Acontecimentos críticos	13	7
		(In) Sucessos	4	3
		Aquisições	4	4
		Sociedade	1	1
		Pessoas	2	2
		Ocupação de tempos livres	4	2
		Planos de Futuro	1	1
9	41-50	Acontecimentos críticos	9	7
		Vida familiar	11	8
		Trabalho	15	7
		Aprendizagens	8	5
		(In) Sucessos	8	5
		Interesses Pessoais	1	1
		Ocupação de tempos livres	7	1
		Vida Interior	7	6
		Recordações várias	2	2
		Aquisições	2	2
		Pessoas	1	1
		Intimidade	1	1
		Planos de Futuro	4	4
		Condições económicas	1	1
4	51-60	Vida Interior	16	4
		Vida familiar	7	2
		Trabalho	3	1
		Acontecimentos críticos	3	2
		Aprendizagens	1	1
		Ocupação de tempos livres	1	1

8.8 Trajectórias de vida em adultos em RVCC: Frequência de categorias

O quadro 27 pretende demonstrar de uma forma global, as categorias que surgem nas narrativas dos sujeitos, a sua frequência e os períodos etários em que estão representadas. Através de uma análise mais detalhada a este quadro, verificamos que são cinco as categorias que ocupam um lugar de destaque nas narrativas consideradas para o presente

estudo, referimo-nos à categoria “Trabalho”, “Ocupação de tempos livres”, “Acontecimentos críticos”, “Vida familiar” e “Vida interior”. Em geral, são as mais mencionadas pelos adultos entre 56 a 99 referências, estando curiosamente presentes ao longo de toda a vida dos sujeitos.

Nas restantes categorias, das que têm um maior número de referências destaca-se o “Sistema educativo” (60 referências), as “Recordações várias” (54 referências), as “Pessoas” (44 referências) e a “Intimidade” (34 referências), mas apenas estão presentes em alguns períodos de vida do sujeito tal como se pode observar pela análise do quadro X.

As categorias menos referenciadas nas narrativas dos sujeitos foram os “planos de futuro” (10 referências), a “Sociedade” (10 referências), os “(In)Sucessos” (12 referências) e os “Comportamentos” (12 referências).

Quadro 27 - Frequência de categorias emergentes

Categorias	Nº de referências	Períodos etários
Sistema Educativo	60	0-10;11-20
Processo Ensino-Aprendizagem	28	0-10; 11-20
Papeis Comunitários	20	0-10; 11-20; 21-30
Trabalho	99	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50; 51-60
Ocupação de tempos livres	56	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50; 51-60
Recordações várias	54	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Acontecimentos críticos	96	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50; 51-60
Pessoas	44	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Aprendizagens	25	11-20; 21-30; 41-50; 51-60
Comportamentos	12	0-10;11-20
Sociedade	10	0-10; 11-20; 21-30; 31-40
Vida familiar	106	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50; 51-60
Condições económicas	16	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Vida Interior	59	0-10; 11-20; 21-30; 31-40; 41-50; 51-60
Intimidade	34	11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Interesses Pessoais	19	11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Aquisições	16	11-20; 21-30; 31-40; 41-50
Planos de Futuro	10	21-30; 31-40; 41-50
(In) Sucessos	12	31-40; 41-50

9. Discussão

A metodologia da pesquisa envolveu uma revisão bibliográfica, uma pesquisa de campo e recolha das narrativas dos participantes através de auto-relatos. Apresenta-se a seguir uma discussão dos resultados em torno dos principais temas identificados.

Através dos indicadores de trajetória escolar e profissional dos adultos constata-se que todos os participantes neste estudo abandonaram os estudos precocemente, sem terem concluído o 3º ciclo do ensino básico. Trata-se de adultos que começaram a trabalhar muito cedo, alguns a partir dos 10-12 anos, em ocupações profissionais predominantemente de nível baixo ou intermédio, em domínios relacionadas com a construção civil, restauração, auxiliares de acção educativa, na área de serviços de atendimento ao público, entre outras. Verifica-se ainda a existência de outro indicador, que retrata a literatura acerca destes temas, aponta para um número bastante elevado de ocupações profissionais que os adultos pouco escolarizados têm ao longo das suas trajetórias de carreira, neste estudo identificam-se adultos que já tiveram cerca de 10 e 13 diversas actividades profissionais.

Os resultados encontrados evidenciam, também, a existência de uma conjunto de categorias de sentido que emergem na análise mais detalhada dos temas principais que compõem as vivências de carreira destes adultos.

Numa primeira fase foi analisada a actividade “O meu trajecto de vida” dos 20 adultos participantes do estudo. No que diz respeito às percepções dos adultos sobre os diferentes ciclos do ensino básico, constata-se que, no 1º ciclo, o que é mais valorizado pelos adultos estudados são as pessoas, dando um maior relevo aos amigos/colegas pelo convívio, novas amizades e brincadeiras e a seguir são referenciados os professores, como uma relação nova, que apoia o aluno no seu processo de transição. As recordações negativas que estes adultos guardam do 1º ciclo relacionam-se principalmente com o estilo autoritário da professora que batia nos alunos com métodos de ensino pouco pedagógicos. Os adultos com trajetórias escolares marcadas por experiências negativas com a professora, tendem a não esquecer estes episódios e a manter uma relação afastada com a escola. Atendendo a estas circunstâncias é necessário sensibilizar os adultos para o processo RVCC desmistificando as ideias pré-concebidas acerca do sistema escolar. Por outro lado, o próprio processo de aprendizagem pode ter ficado comprometido devido às condições físicas da escola e à falta de acompanhamento dos pais que em muitos dos relatos dos adultos se torna perceptível.

Relativamente ao 2º ciclo do E.B., continua a verificar-se uma valorização positiva das pessoas que compõem a rede social do sujeito e um interesse pelo processo de aprendizagem académica, falando-se, nesta fase, do gosto pelas várias disciplinas frequentadas e no sucesso escolar. Contudo, em termos de motivos de desagrado, sobressai o processo de aprendizagem académica relacionada com os factores ambientais pouco propícios ao estudo.

Quanto ao 3º ciclo do E.B., constata-se que as pessoas que se relacionam com o indivíduo, continuam a ser um motivo de agrado. Por outro lado, os motivos de desagrado prendem-se, mais uma vez, com o processo de aprendizagem académica, referindo-se a falta de meios para poder continuar os estudos.

É interessante verificar que de um ciclo para o outro o processo de aprendizagem vai sendo mais valorizado pelos adultos, dando um maior ênfase à questão do sucesso académico e à própria evolução em termos de conhecimentos e competências. Mas que também pode tornar-se num motivo de desagrado, quando não estão reunidas as condições propícias à continuação dos estudos.

Neste estudo foram também analisados os motivos que conduzem ao abandono dos estudos, verifica-se que no grupo de participantes, o abandono escolar acontece, em média, por volta dos 13, 14 anos de idade, uma grande parte das razões provêm de motivos económicos e motivos comportamentais. Com efeito, grande parte dos adultos refere que a sua família tinha fracos recursos económicos e que por isso não podiam custear os estudos, havia a necessidade de começarem a trabalhar para apoiar os pais nas despesas da casa ou tomar conta de irmãos mais novos. A segunda razão para deixar os estudos cedo prende-se com o comportamento escolar, faltar às aulas e ser indisciplinado que como alguns adultos referiam se deve ao desinteresse pelos estudos. É de salientar o arrependimento que certos adultos referem em relação a estas questões comportamentais, reconhecendo que os estudos fazem muita falta para as suas vidas. Em alguns casos mais concretos os adultos tentam conciliar os estudos com a ocupação profissional mas acabam por não conseguir compatibilizar estas actividades distintas e fracassam nos estudos, o que os leva a desistir da vida académica.

No que concerne à primeira experiência de trabalho, as recordações positivas dos indivíduos concentram-se nos valores pessoais e profissionais. O facto dos indivíduos começarem a ganhar dinheiro, a ter a sua independência financeira, a responsabilidade que

adquirem e o estatuto de “trabalhador” que passam a ter, são os factores que mais contribuem para esta visão positiva da primeira actividade de trabalho. Por outro lado, as pessoas com quem interagem, principalmente os colegas de trabalho, também são recordações positivas. Como recordações negativas são muito referenciadas as condições físicas e relacionais (e.g. a dureza do trabalho, acidentes de trabalho, entre outras). É de salientar que um dos adultos refere que a idade de início de trabalho é uma recordação negativa.

As experiências profissionais que estas pessoas vão adquirindo ao longo da sua vida, proporcionam-lhe motivos de satisfação e insatisfação, fazendo uma análise detalhada às suas percepções constatamos que grande parte dos sujeitos está descontente em relação ao seu percurso profissional ambicionando outros desafios para a sua carreira. As pessoas enunciam os valores profissionais como importantes para si, nomeadamente: a aprendizagem contínua e multifacetada. No entanto é precisamente nos valores profissionais que se encontram motivos de insatisfação grande parte devido, precisamente à falta de realização, às fracas condições de trabalho (e.g. horários, regalias, remuneração, interesse, autonomia, entre outras) e às transições de vida (encerramento da empresa ou despedimentos).

Um dos aspectos que marcaram este trabalho foi a criação de uma rede de interpretações relativas aos temas de vida que emergem das auto-biografias dos adultos com escolaridade inferior ao 9ºano, através das quais podemos definir as suas trajetórias de vida.

Baseando-nos nas contribuições teóricas de Schlossberg e Donald Super, esta pesquisa identificou um conjunto de temas que foram catalogados em categorias, que emergiram das auto-biografias dos sujeitos, permitindo-nos ter uma noção mais abrangendo acerca dos temas mais abordados pelos adultos e em que períodos etários estão presentes.

As categorias identificadas nas auto-biografias foram as seguintes: “Frequência do Sistema Educativo”, “Processo Ensino-Aprendizagem”, “Papeis Comunitários”, “Trabalho”, “Ocupação de tempos livres”, “Recordações várias”, “Acontecimentos críticos”, “Pessoas”, “Aprendizagens”, “Comportamentos”, “Sociedade”, “Vida familiar”, “Condições económicas”, “Vida Interior”, “Intimidade”, “Interesses Pessoais”, “Aquisições Planos de Futuro” e “(In)Sucessos”.

No período dos 0 aos 10 anos a maior parte das referências dos indivíduos são relativas à sua vida familiar, à frequência do sistema educativo, ao processo de ensino aprendizagem e aos acontecimentos críticos. Seguindo-se outras, como a ocupação dos tempos livres, as pessoas, as recordações várias, os papéis comunitários, o trabalho, a sociedade, as condições económicas, a vida interior e os comportamentos.

Já neste período constatamos que a vida familiar é um tema importante para os adultos neste período de vida, é de salientar que parte dos indivíduos foram criados na infância apenas por um elemento parental ou da família. Por outro lado, alguns adultos já se dedicavam à actividade de trabalho, havendo um que já tinha abandonado os estudos e que muitos deles já passaram por acontecimentos críticos muito relevantes (e.g. doenças, morte de familiares ou amigos, separação dos pais, mudança de país, de residência, entre outras).

Segundo Donald Super, o período dos 0 aos 10 anos de idade integra-se no primeiro estágio de desenvolvimento vocacional, designado por estágio de crescimento, que se caracteriza por um desenvolvimento das capacidades, atitudes, interesses e necessidades associados ao auto-conceito, mas que ainda não contempla a implementação das escolhas profissionais. No estudo realizado verificamos que muitos dos sujeitos participantes, por força das circunstâncias, foram obrigados a trabalhar para ajudar os pais, na agricultura, a guardar o gado, nas tarefas domésticas ou a tomar conta dos irmãos. Assim a premissa de Super acerca da importância do meio sócio-económico para as trajetórias de vida dos sujeito é reforçada.

Com efeito, estes adultos estão expostos a acontecimentos críticos (doenças, acidentes, separação dos pais), a aspectos sociais (discriminação social, revolução do 25 de Abril) ao meio sócio-económico em que cresceram (alguns no meio rural) e às dificuldades económicas dos pais, estes factores podem influenciar o seu desenvolvimento vocacional, que se reflecte na forma como cumprem as tarefas de desenvolvimento ao longo da vida.

Segundo Super (1984), por exemplo, se o indivíduo não passa por todos os estádios do seu modelo de desenvolvimento vocacional de um modo sequencial (eg. saltar um estágio) pode ter graves dificuldades na resolução das tarefas definidas para cada estágio.

Para Schlossberg (1987) desde a infância até à maturidade as pessoas estão continuamente a enfrentar e resolver transições. De facto, pela análise destas trajetórias de vida, verifica-se que no período inicial de vida (0-10 anos), grande parte destas crianças,

agora adultos, já tiveram que lidar com diversos acontecimentos críticos que provocaram transições de vida marcantes. Para além disso, muitas destas transições não eram esperadas. Schlossberg defende que não é a transição em si que é crítica, mas o quanto vai mudar os papéis, relacionados com rotinas e suposições do indivíduo e em que medida o sujeito sente que pode lidar com a transição. Para a autora, todos nós lidamos de uma forma diferente com as transições, isso devesse a vários factores, sendo que um deles é sem dúvida a idade cronológica. Ora nesta fase inicial da vida os sujeitos são ainda muito jovens para lidar com situações que exigem muita maturidade, para mobilizar os recursos necessários. No entanto, devemos atender ao facto de o modelo de Schlossberg estar mais orientado para as transições de vida dos adultos, não havendo uma abordagem mais aprofundada às questões associadas à infância.

No período dos 11 aos 20 anos de idade, os temas que mais se destacam das narrativas dos sujeitos são: os acontecimentos críticos, a frequência do sistema educativo e o trabalho. Seguindo-se outras como: recordações várias, pessoas, vida familiar, processo de ensino/aprendizagem, ocupação dos tempos livres, intimidade, interesses pessoais, comportamentos, vida interior, papéis comunitários, condições económicas, aprendizagens na vida, sociedade e aquisições.

Nesta fase de vida, muitos adultos desistiram da escola e começaram a trabalhar, o trabalho passou a ser uma componente importante das suas vidas, sendo experienciadas diversas actividades profissionais. Os acontecimentos críticos narrados pelos sujeitos são muito relevantes, surgiram na vida de praticamente todos os sujeitos, foram muitos e variados. Estes resultados, levam a crer que todos estes acontecimentos interferiram com as trajetórias de vida de cada um destes sujeitos, tendo condicionado definitivamente muitas delas.

No período dos 21 aos 30 anos constata-se que a maior parte das referências dos adultos se relacionam mais uma vez com o trabalho, com os acontecimentos críticos e com a vida familiar. Seguindo-se outras como: a intimidade, a ocupação dos tempos livres, as aprendizagens, a vida interior, os papéis comunitários, as pessoas, as recordações várias aquisições, os planos de futuro, os interesses pessoais, as condições económicas, e os aspectos relacionados com a sociedade.

Verificamos também neste período, a forte presença do trabalho e dos acontecimentos críticos na vida dos adultos. Os relacionamentos com namorados(as) e os

casamentos começam a surgir, passando a valorizar-se a vida familiar, este facto, justifica-se porque muitos dos adultos tiveram filhos e preocupam-se agora com a assistência à família. Constata-se que os adultos já reconhecem que esta etapa de vida lhes permitiu adquirir aprendizagens, conhecimentos baseados nas suas experiências de vida. Também se verifica uma acentuação da sua vida interior, ou seja, os sentimentos e valores pessoais emergem com mais intensidade. É de referir que são referenciados planos de futuro, significando que os adultos já definiram objectivos que aspiram concretizar num futuro próximo. Nesta fase de vida, também se constata um aumento das aquisições de bens materiais.

No período dos 31 aos 40 anos as narrativas dos adultos continuam a dar uma maior ênfase ao trabalho e à vida familiar, surgindo ainda a vida interior e os acontecimentos críticos. Para além destes, surgem outros temas que se relacionam com: as recordações várias, os sucessos ou insucessos na vida, as aquisições de bens materiais, a ocupação dos tempos livres, a intimidade, as pessoas que fazem parte da rede social do adulto, as condições económicas, os interesses pessoais, a sociedade, e os planos de futuro. Neste período, a vida destes indivíduos está centrada no trabalho e na vida familiar. Paralelamente, continua a verificar-se uma orientação para a vida interior, reflectindo os sentimentos e valores pessoais destes adultos. No entanto a vida destas pessoas continua a envolver vários acontecimentos críticos que influenciam os seus trajectos futuros. Nesta fase de vida, surgem narrativas que expressam os sucessos ou insucessos que tiveram, o que sugere uma reflexão ou um balanço acerca da concretização ou não dos projectos ou objectivos de vida do sujeito, quer profissionais ou pessoais. Uma observação curiosa diz respeito à inexistência de referências sobre as aprendizagens de vida adquiridas.

No período dos 41 aos 50 anos de idade, as narrativas dos adultos centram-se no trabalho e nos acontecimentos críticos que ocorreram, seguindo-se referências à vida familiar, aprendizagens, sucessos ou insucessos na vida, vida interior, ocupação dos tempos livres, planos de futuro, aquisições de bens materiais, recordações várias, condições económicas, pessoas com quem o adulto se relaciona e intimidade.

O trabalho continua a ser muito valorizado pelos sujeitos, relacionando-se com as várias experiências de trabalho, as condições de trabalho e as exigências profissionais. Destas narrativas emerge a preocupação dos adultos na conciliação do trabalho e a vida familiar. Nesta fase de vida, os acontecimentos críticos continuam a ocorrer na vida destes

adultos e a ter fortes implicações nos seus trajectos futuros. É interessante verificar, que as narrativas voltam a mencionar as aprendizagens ao longo da vida, ou seja, os adultos voltam a reconhecer a importância destes conhecimentos adquiridos com a experiência de vida.

Por último o período dos 51 aos 60 anos de idade as narrativas dos sujeitos reflectem uma maior ênfase à vida interior e à vida familiar. Seguindo-se referências ao trabalho, acontecimentos críticos, aprendizagens e ocupação dos tempos livres. Nesta fase da vida dos adultos os adultos estão mais atentos à sua vida interior, estes reflectem aspectos acerca da vida, da sociedade, dos outros e de si próprios, os sentimentos encontram agora espaço e tempo para se desenvolverem. A vida familiar continua a ter um papel fulcral na vida dos sujeitos, mas agora com uma dedicação diferente, passando a tratar dos netos. Os acontecimentos críticos continuam a ocorrer, envolvendo o fim do casamento ou o falecimento de um dos pais. Também é curioso verificar que apenas uma pessoa menciona na sua narrativa o trabalho e que existe apenas uma referência à ocupação de tempos livres.

Verificam-se ao longo de quase todos os períodos de vida referências às condições económicas, muitos dos adultos justificam as suas trajectórias de vida devido às dificuldades financeiras que passaram, estas impediram-nos de continuar os estudos, levaram-nos a trabalhar para ajudar os pais, impediram-nos de poderem financiar cursos profissionais e representaram sempre uma preocupação ao longo da vida, procurando sempre obter uma estabilidade económica para a família. Constatam-se que esta preocupação com as condições económicas começa a diminuir a partir dos 31-40 anos de idade, deixando de existir, neste grupo de participantes, dos 51 aos 60 anos de idade. Verifica-se que ao longo da vida há um aumento de aquisições de bens materiais por parte dos sujeitos. Pressupõe-se, assim, que as condições económicas destes adultos têm vindo a melhorar.

Pela análise destas auto-biografias, reforça-se a ideia de que o trabalho e a vida familiar são os alicerces da vida destes sujeitos, no entanto estes dois pilares estão envolvidos numa série de acontecimentos críticos que podem abalar esta estabilidade, condicionando os seus trajectos de vida, são disso exemplos: o divórcio, a morte de familiares, doenças, acidentes, mudança de país, entre muitos outros.

O sistema RVCC permitiu uma consciencialização por parte dos adultos acerca das suas trajectórias de vida. Das narrativas dos vinte sujeitos participantes emergiram temas de vida que permitem clarificar a sua construção de carreiras. Através de uma análise

detalhada verificamos que existem padrões de vida e de carreira muito semelhantes, entre eles. O que significa que uma determinada envolvente específica condicionou a trajectória destes adultos, impedindo-os de continuar os estudos e de gerirem a sua carreira de acordo com os seus objectivos. Actualmente, estas pessoas, estão privadas de aceder a muitas oportunidades de carreira, principalmente por não terem a escolaridade obrigatória.

Neste contexto, o RVCC assume um papel fundamental ao dar a oportunidade de os adultos serem reconhecidas e validadas as suas competências, e assim aumentarem a sua escolaridade. Deste modo, poderão gerir as suas carreiras por forma a alcançar a sua realização pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

A investigação apresentada destinou-se a aprofundar teórica e empiricamente a problemática do desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados.

O principal objectivo da componente teórica (Capítulo I) era proporcionar uma compreensão integrada e holística deste complexo tema. Para tal, considerámos indispensável enquadrá-lo na orientação vocacional, para só posteriormente o abordar no contexto do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A revisão de literatura permite constatar, em primeiro lugar, que só muito recentemente se reconhece a importância da orientação vocacional de adultos e se salienta a necessidade de uma conceptualização mais adequada do constructo. Esta atenção para com o desenvolvimento da carreira de adultos ocorre devido a um conjunto de factores de natureza demográfica, tecnológica e psicológica que evidenciam mudanças que ocorrem no indivíduo adulto e na sociedade. De facto, as mudanças são constantes e inevitáveis nas carreiras profissionais.

Com a globalização e a evolução tecnológica o mundo muda, implicando também alterações nas perspectivas pessoais dos indivíduos relativamente às suas necessidades, expectativas e valores de carreira. São, assim, exigidas cada vez mais competências e capacidades de adaptação para fazer face a esta conjuntura. Estas realidades produzem efeitos nos próprios modelos teóricos, para que as suas premissas se enquadrem nas novas realidades. Neste sentido, verifica-se uma evolução das abordagens do desenvolvimento da carreira, que permitem compreender melhor as trajetórias de carreira dos adultos. De entre todas as abordagens, destacamos a teoria desenvolvimentista de Donald Super e a teoria das transições de vida de Nancy Schlossberg, por considerarmos que as suas perspectivas contribuem mais significativamente para a compreensão mais alargada acerca das trajetórias de vida dos adultos pouco escolarizados.

Nestes modelos a carreira é vista como um processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo. As trajetórias de vida de cada uma das pessoas é marcada por uma série de acontecimentos previstos e imprevistos que podem implicar transições de vida. Nancy Schlossberg atribui uma maior relevância aos factores de natureza social para a ocorrência das transições do que aos factores biológicos, por vezes são as forças exteriores que obrigam o adulto a experienciar a mudança.

Através da análise dos percursos de vida dos adultos participantes do RVCC constatamos que foi devido a um conjunto de acontecimentos e não acontecimentos que as pessoas seguiram determinadas trajectórias e não outras.

O processo de RVCC adquire um papel fundamental na valorização das competências das pessoas adquiridas ao longo da sua vida, dando uma oportunidade de estas verem reconhecidos os seus saberes através de uma certificação escolar, que em muitos casos permite que as pessoas desenvolvam a sua carreira de uma forma sustentada, estabelecendo objectivos mais ambiciosos para as suas vidas.

A parte empírica deste trabalho tem como finalidade principal contribuir para a compreensão das trajectórias de carreiras de adultos pouco escolarizados, através de um modelo de análise que potenciase uma leitura qualitativa do sentido da acção que os adultos produzem e percebem.

Numa sociedade de informação e do conhecimento as exigências são crescentes, ora as pessoas não estando devidamente preparadas, qualificadas escolar e profissionalmente tornam-se mais vulneráveis. Com efeito, as trajectórias de carreira destes adultos encontram-se marcadas por uma série de actividades profissionais que na sua maioria não satisfazem os interesses e objectivos de carreira do indivíduo. As ocupações profissionais destes participantes são muito diversificadas, integram-se na categoria de um trabalho essencialmente físico e de relacionamento interpessoal, são exemplos: a construção civil, restauração, mecânica, auxiliares de educação, atendimento ao público, entre outras. A mudança é uma constante na carreira, muitos dos adultos já tiveram entre dez a treze actividades diferentes.

Analisando o percurso escolar destes adultos verifica-se que a maioria dos participantes apenas concluíram o 2º Ciclo do E.B., com um processo de aprendizagem dificultado, nomeadamente: pela falta de acompanhamento escolar por parte dos pais, por ter que os ajudar nas tarefas domésticas e pelas dificuldades financeiras com que vivia a família. Muitos destes adultos tinham interesse pelos estudos, tendo inclusivamente tentado conciliar o seu papel de estudante com o de trabalhador, no entanto sem sucesso, o que é compreensível. De acordo com Super (1980, 1990), o desempenho simultâneo de diversos papéis em diferentes palcos, implica que cada um dos papéis vá influenciar todos os outros, e quando adicionamos um novo papel reduzimos a participação. De facto, é possível apreciar que neste grupo de participantes o papel de estudante não se coadunava com o

papel de trabalhador ou de pai ou mãe, tendo o indivíduo que fazer escolhas. Consequentemente, o abandono escolar precoce surge em média entre os 13 e os 14 anos de idade, fruto da estrutura sócio-económica em que os sujeitos viviam.

Com efeito, confirmando a revisão de literatura, a carreira profissional destes indivíduos é em grande parte determinada pelo nível sócio-económico dos pais, embora, claro está, também esteja dependente das suas aptidões mentais, habilidades, educação, características pessoais (necessidade, valores, interesses, traços e os conceitos de si), pela sua “maturidade de carreira” e pelas oportunidades que se lhe oferecem.

A primeira actividade de trabalho destes participantes aconteceu muito cedo, não estando ainda os sujeitos preparados, com os recursos necessários para enfrentar as adversidades pelas quais passaram, o que provocou fortes recordações negativas, que se prendiam com a natureza do trabalho e as más condições físicas e relacionais que ofereciam, apenas tinham como mais positivo a parte financeira, que apesar de fraca, permitia fazer face às suas dificuldades, em alguns casos, possibilitou inclusivamente adquirir uma certa independência. Depois, seguiram-se muitas outras actividades de trabalho, que implicaram mudanças constantes e reflectem, na sua maioria descontentamento e desânimo com a carreira.

Nas trajectórias de carreira dos participantes é notório que a exploração e a mudança não terminam na adolescência, é antes um processo de desenvolvimento que decorre ao longo da vida do adulto, produto de um conjunto diverso de “mini-decisões” que diariamente vão sendo tomadas com diferentes níveis de importância, relacionadas com as suas experiências e com papéis sociais desempenhados.

No entanto, muitas das decisões que o indivíduo toma no início da sua vida dão forma e influenciam a carreira. De facto, analisando as vivências destes sujeitos verifica-se que as decisões que se tomam cedo, são determinantes e em alguns casos irreversíveis, caracterizadas por uma série de compromissos que o indivíduo faz. Neste grupo de participantes, o facto de terem desistido dos estudos precocemente, sem dúvida que condicionou toda a sua trajectória de vida. Pela análise das suas narrativas, é visível um certo arrependimento ou mesmo frustração por não terem concluído os estudos, reconhecendo a sua importância para a gestão das suas carreiras profissionais.

Muitos dos objectivos e aspirações profissionais e pessoais que os indivíduos ambicionavam não puderam ser realizadas. Contudo, também se evidencia um esforço por parte destes adultos, em ajustar as suas necessidades e desejos às oportunidades e pressões no mundo do trabalho, procurando retirar uma maior satisfação da sua profissão. O que os leva constantemente a reavaliar como podem melhorar a relação entre os seu objectivos de carreira e as realidades do mundo de trabalho, exemplo disso é a sua participação no projecto RVCC. Com a escolaridade obrigatória as pessoas poderão gerir melhor as suas carreiras e ter aspirações e desejos que antes eram impossíveis de alcançar.

A actividade profissional e a vida familiar são as componentes centrais na vida destes sujeitos, Super (1990) refere que a satisfação no trabalho e a satisfação na vida, é tanto maior quanto ela permitir que o indivíduo aplique as suas capacidades, realize as suas necessidades, os seus valores, os seus interesses, os seus traços de personalidade e os seus conceitos de si. No entanto, grande parte destes sujeitos não se sente satisfeito com o seu trabalho, experimentando variadas actividades profissionais, numa busca incessante por melhores condições e uma maior realização.

Neste sentido, periodicamente ao longo da vida, as pessoas reavaliam, as suas opções, as suas potencialidades. Constatou-se pela análise das narrativas que até na fase dos 50 aos 60 anos alguns dos sujeitos participantes reavaliam o seu auto-conceito, dando-se uma mudança de hábitos e rotinas do dia-a-dia, passando a atribuir uma maior importância a outros papéis de vida. Muitas vezes, esta reavaliação leva à difícil conclusão que a pessoa não cumpriu todas as metas que se tinha proposto no início da sua vida. Neste contexto, os participantes concebem o projecto RVCC como um meio para atingir novas ocupações no mercado de trabalho, progredir na sua carreira profissional ou simplesmente uma valorização pessoal.

Pelas narrativas destes sujeitos, verificamos que para além da baixa escolaridade variáveis como: o auto-conceito, a auto-estima, os estereótipos de natureza sexual e as percepções sociais podem ter tido um papel muito importante na definição da carreira. Com efeito, as experiências pessoais e profissionais pelas quais estes indivíduos passaram podem conduzir a alterações do conceito de si, na maioria dos casos sub-valorizando-o, pois constatamos pelas suas narrativas muito poucas referências às suas aprendizagens, formais, não formais e informais.

É assim necessário, que o adulto tenha um conjunto de informações acerca de si próprio, que se conheça que tenha consciência das suas capacidades, aptidões, saberes e competências. Se assim for, estará com certeza mais apto para activar o seu desenvolvimento psicológico e para planear a sua carreira. De facto, sublinhando Savinckas (2005) as carreiras são construídas à medida que os indivíduos fazem as suas escolhas, que expressam os seus auto-conceitos e objectivos. Deste modo, a carreira evidencia uma construção subjectiva que impõe um sentido pessoal nas memórias passadas, nas experiências presentes e nas futuras aspirações, tecendo-as num tema de vida que compõem o padrão de vida de trabalho do indivíduo. As histórias de vida relatadas pelos sujeitos revelam transições e traumas que enfrentou, explicando o significado e as dinâmicas na construção da sua carreira.

Considera-se hoje, que havendo um reconhecimento e valorização por parte dos indivíduos acerca das experiências como fonte de aprendizagem e de aquisição de competências, é possível que adquiram um auto-conceito mais favorável. O estudo do CIDEC (2005) apresenta resultados muito significativos sobre o auto-conceito e o auto-conhecimento dos participantes no projecto RVCC.

Relembrando Schlossberg (1987) as transições são inevitáveis e recorrentes, nem sempre as podemos antecipar e controlar. Este grupo de adultos, constantemente experienciam acontecimentos críticos, que podem ocorrer por opção ou inadvertidamente devido a forças externas ao indivíduo. Estes acontecimentos levam os sujeitos a contínuos processos de mudança que exigem uma grande capacidade de adaptação, se forem bem sucedidos, a mudança promove o desenvolvimento de novos conceitos de si, senão pode levar à crise ou à deterioração do “Self”.

Fazendo uma análise mais detalhada às auto-biografias, constata-se que o desenvolvimento da carreira destes adultos pouco escolarizados está muito dependente dos contextos e dos acontecimentos de vida pelos quais têm vindo continuamente a passar. Desde a infância, passando pela adolescência e até à idade adulta os acontecimentos críticos têm surgido com muita intensidade, podendo conduzir a transições de vida. Tal como afirma Schlossberg (1987) não é a transição em si que é crítica, mas o quanto vai mudar os papéis, relacionamentos, rotinas e suposições do indivíduo e em que medida o sujeito sente que pode lidar com a transição. De facto, verifica-se que os acontecimentos críticos reportados por estes adultos provocam um impacto forte em todos os contextos da

sua vida, por exemplo: a mudança de emprego do pai e a necessária mudança de país ou região afecta inevitavelmente toda a família. Quanto maior a mudança maior é o potencial impacto e mais tempo pode levar o indivíduo a incorporar a transição e continuar a sua vida.

No entanto, em muitos casos apenas pela análise da narrativa não é possível concluir se os acontecimentos críticos na vida constituem uma verdadeira transição pois teríamos que nos certificar se o indivíduo a sente e percebe enquanto tal. As investigações concluíram que as interpretações pessoais das transições de vida têm implicações não só ao longo da transição mas também na personalidade do indivíduo e sobretudo no percurso da sua vida. Considera-se muito importante haver um acompanhamento ao desenvolvimento da carreira destes indivíduos pouco escolarizados, facilitando a maturação das suas habilidades, dos seus interesses e dos seus recursos para se ajustar às exigências do mercado de trabalho e por outro lado, ajudá-lo a testar os seus auto-conceitos e a desenvolvê-los. Parafraseando Schlossberg, (1977) os adultos precisam de ser guiados e suportados quando enfrentam uma crise, de modo a alargarem o seu repertório de respostas, de modo a aceitarem que algumas alterações são inevitáveis e universais.

O processo RVCC pode constituir-se como fonte de motivação profissional, contribuindo para ajudar os indivíduos a tomarem consciência da sua própria carreira, dos seus estilos de vida e das suas opções e dando-lhes condições para que se consigam integrar na exigente sociedade actual, apoiando-o na definição/reconstrução do seu projecto profissional. Neste contexto, o RVCC pode ter efeitos em determinadas dimensões pessoais do adulto promovendo o seu auto-conhecimento, a sua auto-estima, a sua iniciativa pessoal ao nível da aprendizagem e do prosseguimento dos estudos, bem como, o reforço da empregabilidade e de uma atitude proactiva face ao mercado de trabalho.

Apesar da natureza desta investigação não nos permitir avançar com uma explicação mais rigorosa e objectiva para todas as questões apresentadas, a descrição e análise dos dados produziu resultados de inegável interesse e importância para a compreensão das trajectórias de carreira. O estudo efectuado demonstra claramente que existem falhas estruturais no sistema de aprendizagem destes adultos, nomeadamente às pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

É inquestionável que esta investigação teria outro significado e alcance se tivesse sido considerado um número de participantes mais alargado. Apesar deste estudo ser descritivo e exploratório e ter englobado um total de vinte adultos participantes, é indiscutível que, por exemplo, o dobro dos registos conseguidos, teria permitido alicerçar os resultados em bases mais firmes. Para além disso, seria interessante verificar se existem diferenças entre homens e mulheres nas suas vivências de carreira, as suas transições e os seus recursos para fazer face à mudança. Poder-se-ia, também, analisar se a diferença entre sexos assume uma maior importância do que as diferenças entre idades ou estádios como os estudos sobre as transições de vida parecem constatar.

A complexidade do tema e o grande número de variáveis envolvidas no estudo, aliado à falta de tempo e de outros importantes recursos, não nos permitiram desenvolver um estudo com uma amostra mais alargada e com a análise de mais temáticas de estudo, igualmente pertinentes. O facto de não termos encontrado um único estudo empírico, realizado em Portugal ou no estrangeiro, sobre este contexto e população específica, dificultou a construção de um modelo de aproximação à realidade. No entanto, julgamos que esta investigação (tanto a vertente teórica com a empírica), malgrado as suas limitações e constrangimentos, acrescenta um conjunto de conhecimentos que enriquece o estudo e compreensão do desenvolvimento da carreira em adultos participantes no processo de RVCC.

Esperamos que sejam desenvolvidos novos estudos que permitam verificar ou complementar os resultados apresentados. Considera-se fundamental dar continuidade a este esforço investigativo, através da realização de novos estudos indispensáveis para testar de uma forma contínua e sistemática, as premissas aqui apresentadas, face à realidade.

Numa época em que é claramente reconhecida a importância da certificação escolar e profissional. Na nossa perspectiva o ideal seria empreender um vasto e profundo estudo longitudinal acerca das carreiras dos adultos pouco escolarizados, com vista a compreender melhor as suas trajectórias de vida e a adequar os serviços de aconselhamento ou projectos (como o RVCC) especialmente dirigidos ao adulto com vista a identificar os problemas inerentes a esta população.

As investigações sobre a gestão e o desenvolvimento da carreira de adultos pouco escolarizados, podem revelar-se particularmente úteis e pertinentes para que as

transformações que ocorrem nesta área de formação e educação de adultos sejam bem sucedidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.& Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- APA, (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.), Washington, DC:APA.
- Araújo, M.M. (2003). *O desenvolvimento da carreira e a gestão de recursos humanos na Administração Pública*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos 3^a edição. Braga: Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- Arthur, M. B.; Hall, D. T.; Lawrence, B. S. (1989). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: University Press.
- Bauer, j. j., e Mc Adams, D.P. (2004). Personal Growth in Adult's Stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72.
- Betz, N. E. ; Fitzgerald, L. F.; Hill, R. E. (1989). Trait-factor theories: traditional cornerstone of career theory. IN Arthur, M. B.; Hall, D. T.; Lawrence, B. S., *Handbook of Career Theory*. Cambridge: University Press.
- Bingham, W. C. (1999). Human development and school guidance: Challenges for the century ahead. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 34, pp. 7-28.
- Bjornavolt, J. (2003). *Assegurar a visibilidade das competências*. Colecção CEDEFOP.
- Brown, D. & Brooks, L. (1990). Introduction to career development: Origins, evolution, and current approaches. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *career choice and development*. (2nd edition). San Francisco: Jossey- Bass.

- Brown, D. (1996). Issues and trends in career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, R. E. ; Heffernan, J. M. (1983). Adult vocational behavior. In W. B. Walsh, e S. H. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocation Psychology* (pp. 223 – 259). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canário, R. (2000). Educação e formação de adultos. Um campo e uma problemática. Educa/ANEFA: Lisboa.
- Canário, R.; Cabrito, B. (2005). Educação e formação de adultos. Mutações e Convergências. Educa: Lisboa.
- Carneiro, R. (2003). *A Era do Conhecimento: perspectiva prática*, in Silva, R.V. e Neves, A. (org.) (2003), *Gestão de Empresas na Era do Conhecimento*, Ed. Sílabo.
- Castro, J. M. & Pego, A. (2000). A carreira já não é o que era...*Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 15/16, 1999/2000, 13-20.
- Castro, J. M. (1998). *Manual de Apoio à Realização do Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos*. Associação Industrial Portuense - Programa de Formação PME.
- CIDEC – Centro Interdisciplinar de estudos económicos (2005). Actualização do estudo de avaliação intercalar da intervenção operacional da educação do quadro comunitário de apoio 2000 – 2006 – Relatório final – Sumário Executivo. Lisboa: PRODEP III.
- CIDEC (2004). Relatório de Avaliação sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (em 31 de Dezembro de 2002), DGFV.

- Coimbra, J. L. (1997/1998). O meu “Grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 15/16, 1999/2000, 13-20.
- Coimbra, J. L.; Parada, F., Imaginário, L.(2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Darkenwald, G. G. (1980). Educational and career guidance for adults: delivery system alternatives. *The Vocational Guidance Quarterly*, 28 (3), 200-207.
- Delors, J. et al.(1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*, (p.77-101). Porto: Edições ASA.
- Duarte, E. (2001). Employed women:career stage concerns, values and role salience, *Psychologica*, 26, 199-209.
- Duarte, M. E. (1998b). *Inventário das Preocupações de Carreira*. Manual. Lisboa: Universidade de Lisboa. Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.
- Duarte, M.E. (1993). Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados. Para uma psicologia desenvolvimentista da orientação de adultos em Portugal. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Esteves, S. F. H. (2004). *Dinâmicas de aprendizagem nas organizações: o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Mestrado de planeamento e avaliação de processos de desenvolvimento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Feller, R. & Walz, G. (eds). (1986). *Career transitions in turbulent times: Exploring Work, learning and careers*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on counselling and student services.
- Gelpe, D. (1997) Les preoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: Effets de trois types déterminantes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26 (1), 137-156.
- Gothard, B., Mignot, P., Offer, M., Ruff, M. (2001). *Careers Guidance in context*. California: Sage Publications.
- Guichard, J., e Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Guichard, J., Lenz, J. (2005). Career Theory from a international perspective – Career development. *Quarterly*.
- Hackett, G.; Lent, R. W.; Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. *Journal of vocational behavior*, 52, 3-37.
- Herr, E. L.(1974). *Vocational Guidance and human development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Herr, E. L., e Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counselling trough the life span* (5th. Ed.). New York: Harper Collins.
- Holland, J. L. (1973a). *Making vocational choices*. (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Manual for the vocational preference inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment resources.

- Holland, J. L.; Fritzsche, B. A. & Powell, A. B. (1994). *Technical manual for the self – Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment resources.
- Imaginário, L. et al. (1998). *Um ensaio do balanço de competências em Portugal*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.
- Jordaan, J.P., Herr, E. L.(1974).Life stages as organizing modes of career development. In Herr, E. L., *Vocational Guidance and human development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Educa: Lisboa.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organization.
- Lenz, J. G. J. (2005). Career theory from an international perspective. *Career development, Quarterly*.
- Minor, C. W. (1992). Career development theories and models. In H. D. Lea & Z. D. Leibowitz (Eds.). *Adult career development: Concepts, issues and practices. (2nd edition)*. Alexandria, VA: The National Career development Association.
- Osborne, 1986 (1986). Donald Super, E.: Yesterday and tomorrow. In Feller R. & Walz, G. (eds). *Career transitions in turbulent times: Exploring Work, learning and careers*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on counselling and student services.
- Osipow, S. H. (1973). *Theories of career development (2rd. ed)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

- Pereira, A. M. S. (1991). Mecanismos de *coping* e rendimento escolar. In, *Ler Educação – II Jornadas – Arte e Ciência em Educação*. Beja: Revista da Escola Superior de Educação de Beja, nº5, 121-126.
- Pereira, A. M. S. (1996). Stress, burnout e coping no Educador/profissional. In *IV Congresso Europeu AESMAEF – Association Européenne de Pratiques Multidisciplinaires en Santé Mentale de L’Enfant, L’Adolescent et de la Famille*. Aveiro : Universidade de Aveiro : 63-79.
- Pereira, A. M. S. (2003). Auto-conceito e sucesso escolar. In *Guia de Pais*, Federação Regional de Associação de Pais da Região Centro (FRAP), Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2-3.
- Rafael, M. (1995). Preocupações de carreira de professores em formação inicial e em serviço. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 137-152.
- Rafael, M. (2001). O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC), crenças de carreira e stress profissional em adultos empregados. Doutoramento em Psicologia da Orientação Escolar e Profissional. Lisboa: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- Riverin-Simard, D. (1990a). Adult vocational trajectory. *The Career development Quarterly*, 39 (2), 129-142.
- Saavedra, L. (1997). Assistentes sociais, engenheiras e taxistas: uma análise dos estereótipos do género, *Revista de Educação* (vol. VI, nº2, pp.93-105). Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível sócio-económico e do género, *Psicologia* (vol. XV, nº1, pp.67-92). Braga: Universidade do Minho.

- Saavedra, L.; Taveira, M. C. & Rosário, P. (2004). Classe Social no Feminino: Percursos e (Co)incidências, *Relatórios de investigação*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.
- Savickas, M. L. (1995). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence and schism. In Walsh, W. B. e Osipow, S. H. (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research & practice* (2nd ed.) (p.1-34). New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (1996). Integrating career theory and practice: Recommendations and strategies. In M. L. Savickas e W.B. Walsh (Eds.). *Handbook of career counselling, Theory and practice* (pp. 109-120). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Lent, R. W., Brown, S. D., *Career Development and counseling: Putting theory and research to work*. EUA: Library of Congress.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*. 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N. K. (1986). *Career transitions in turbulent times: Exploring Work, learning and careers*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on counselling and student services.
- Schlossberg, N. K. (1992). Career development theories and models. In H. D. Lea & Z. D. Leibowitz (Eds.). *Adult career development: Concepts, issues and practices*. (2nd edition). Alexandria, VA: The National Career development Association.
- Schlossberg, N. K., Entine, A. D. (1977). *Counseling Adults*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer.
- Schlossberg, N.K. (1987). Taking the mystery out of change; by recognizing our strengths and building on them we can learn how to master transitions. *Psychology today*.
- Seligman, L. (1994). *Development career counselling and assessment*. (2nd ed). California: SAGE Publications, Inc.
- Simard-Riverin, D. (2000). Career development in a Changing context of a second part of working life. In Collin, A. & Young, R. A., *The future of career*. Cambridge: University Press.
- Super, D. E, Thompson, A. S., e Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E. (1942). *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist* *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. An introduction to vocational development. New York: Harper e Brothers.
- Super, D. E. (1963). Self Concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, e j. p. Jordaan (EDS), *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (p. 1-15). New York: Teachers College, Columbia University.

Super, D. E. (1969). Vocational development theory. *Counseling psychologist*, 1, 2-30..

Super, D. E. (1977). Vocational maturity in mid-career. *The Vocational Guidance Quarterly*. 25, 294-302.

Super, D. E. (1980a). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298

Super, D. E. (1982). Comments on Herr, Good, McCloskey, and Weitz: "Career Behavior". *Journal of Vocational Behavior*, 21, 254-256.

Super, D. E. (1983b). The History and development of vocational psychology: A personal perspective. In W.B. Walsh, e S. H. Osipow (Eds.). *Handbook of Vocation Psychology* (pp. 5-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Super, D. E. (1984a). Career and life development. In D. Brown, e L. Brooks (Eds.) *Career choice and development (1st Ed.)* (pp. 192-234). San Francisco: Josey-Bass

Super, D. E. (1984b). Leisure: What it is and might be. *Journal of Career development*, 11 (2), 71-80.

Super, D. E. (1985). Coming on age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40 (4) 405-414.

Super, D. E. (1988). Travail et loisir dans une économie en flux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17 (1) 23-32.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, e L. Brooks (Eds.) *Career choice and development (2nd Ed.)* (pp. 197-261). San Francisco: Josey-Bass.

- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L. e Warnath, C. F. (1957). *Vocational Development: A framework of research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E., e Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers college Press.
- Super, D.E. (1980b). *Perspectives on the motivation to work: some recent research on work values and work salience*. In Actes du IX Congrès Mondial de L'AIOSP (P.70-80). Königstein/Taunus, Nurnberg.
- Tavares, J. (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (Cidine).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A.P., Fernandes, C., Isabel, H., Bessa, J., Carvalho, R., Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do Sucesso Académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*. vol XXIV, 1: 1 61-72.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional dos jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de doutoramento. Braga: IEP da UM.
- Taveira, M. C., Nogueira, C. (2004). *Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional*. In Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tiedean , D. V. & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College entrance Examination board.

Tiedeman, A. M., Tiedeman, D. V. (1990). Career decision Making: An Individualistic Perspective. In D. Brown, e L. Brooks (Eds.) *Career choice and development (1st Ed.)* (pp. 192-234). San Francisco: Josey-Bass

Tolbert (1974). *Counseling for career development*. USA: Houghton Mifflin Company.

Weinreach, S. G. & Srebalus, D. J. (1990). Holland's theory of careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development. (2nd edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zunker, V. G. (1997). Career 5th counseling: Applied concepts of life planning. USA: Brookes/Cole.

ANEXOS
