



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Bibiana da Silva Pedrosa

*Reconfigurações identitárias de
diplomados na área social: (re)ingresso
de adultos assalariados no sistema de
ensino Politécnico de Leiria*

Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de
Adultos e Intervenção Comunitária, orientada pela Professora
Doutora Albertina Lima Oliveira, coorientada pelo Professor Doutor
Rui Santos e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra.

maio de 2020

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

2018/2020

*Reconfigurações identitárias de
diplomados na área social: (re)ingresso
de adultos assalariados no sistema de
ensino Politécnico de Leiria*

Mestrado em Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação científica da
Professora Doutora Albertina Lima Oliveira, Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e
do Professor Doutor Rui Santos, Escola Superior de Educação e
Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Bibiana da Silva Pedrosa

Coimbra, 2020

*“Segue o teu destino,
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é a sombra
De árvores alheias.*

*A realidade
Sempre é mais ou menos
Do que nós queremos.
Só nós somos sempre
Iguais a nós-próprios.*

*Suave é viver só.
Grande e nobre é sempre
Viver simplesmente.
Deixa a dor nas aras
Como ex-voto aos deuses.*

*Vê de longe a vida.
Nunca a interrogues.
Ela nada pode
Dizer-te. A resposta
Está além dos deuses.*

*Mas serenamente
Imita o Olimpo
No teu coração.
Os deuses são deuses
Porque não se pensam.”*

Ricardo Reis

Agradecimentos

É com uma grande satisfação que manifesto a minha gratidão a todas as pessoas que me acompanharam e ajudaram ao longo de todo o percurso, desde o início do mestrado até à finalização da presente tese.

Começo por agradecer em particular:

Aos meus pais todo o esforço que tiveram para me proporcionarem este curso, onde aprendi muito e abracei da melhor forma esta oportunidade bem como a paciência que sempre tiveram comigo nos momentos mais difíceis para mim. Não esquecendo também do meu namorado que me auxiliou sempre em tudo o que eu necessitava, compreendendo todas as minhas ausências para me dedicar a esta investigação.

Ao Professor Doutor José Carlos Laranjo, coordenador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - Polo de Leiria (CICS.NOVA), que me permitiu conciliar as minhas funções enquanto bolsista de investigação no referido centro de investigação com as aulas presenciais do mestrado.

Um agradecimento em especial à Professora Doutora Albertina Oliveira, minha orientadora, e ao Professor Doutor Rui Santos, meu coorientador, pela sua disponibilidade, interesse e dedicação que demonstraram ao longo de todo o processo de investigação, pela partilha dos seus saberes, bem como pelas suas sugestões.

O sincero agradecimento ao Professor Doutor Cristóvão Margarido e à Professora Doutora Sara Mónico, docentes do Politécnico de Leiria, que manifestaram sempre bastante interesse ao longo deste meu crescimento. Também a todos os docentes que integraram o mestrado e lecionaram todas as disciplinas, pela sua transmissão de sabedoria, bem como a dedicação que demonstraram ao longo do percurso letivo.

Gostaria também de agradecer a todos os colegas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, bem como a todos os membros da minha turma da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que me ajudaram em todos os momentos e que me acompanharam nesta caminhada.

Por fim, e não menos importante, um enorme agradecimento a todos os participantes do estudo, pois só através da sua disponibilidade, do seu contributo e da sua partilha é que foi possível viabilizar a presente investigação e alcançar os objetivos a que a investigadora se predispôs.

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tem como tema as “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria” e como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os/as estudantes adultos/as assalariados com idade igual ou superior a 50 anos a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.

Mediante este objetivo, o estudo procedeu-se por meio de um plano de investigação misto: quantitativo e qualitativo. Num primeiro momento, com recurso ao inquérito por questionário, o estudo dirigiu-se a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018, com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear as entrevistas individuais. A amostra abrangeu 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral.

Num segundo momento, recorreu-se ao método qualitativo, através de seis entrevistas semiestruturadas, dirigidas a pessoas adultas que (re)ingressaram no ensino superior com idade superior a 50 anos, com o propósito de conhecer as suas motivações para esse (re)ingresso e analisar as reconfigurações identitárias que daí advieram.

Através desta conciliação de métodos de investigação e da respetiva análise de dados, foi possível identificar as principais motivações, muito direcionadas para a valorização e autorrealização pessoal, e compreender as diversas mudanças identitárias que foram surgindo ao longo das respetivas trajetórias de vida, considerando sempre o seu âmbito pessoal, profissional e familiar. Estas trajetórias evidenciaram, sobretudo, como os/as entrevistados/as, deixaram de Ser uma pessoa adulta com o diploma em serviço social para ir Sendo assistente social.

Palavras chave: Diplomados, Serviço Social, Ensino superior, Transformações identitárias, Estudantes não tradicionais

Abstract

This study was carried out within the scope of the dissertation of the Master in Education and Training of Adults and Community Intervention of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra.

It has as its theme “Identity reconfigurations of graduates in the social area: (re) entry of salaried adults into the polytechnic education system of Leiria” and it has as main objective to know the reasons that led as adult students / salaried persons aged 50 years or older (re) entering higher education through the Social Work course at the Polytechnic of Leiria and the identity (trans)formations that resulted from it at the personal, professional and family level.

With this objective in mind, the study proceeded through a mixed research plan: quantitative and qualitative. At first, using the questionnaire survey, the study aimed at a universe of 238 graduates of the Social Work degree, who completed their course throughout the academic years between 2015/2016 and 2017/2018, with the aim to characterize the students of the Social Work course, in order to be able to contextualize and outline the individual interviews. The sample comprises 124 graduates, of whom 77 on daytime classes and 47 on evening classes.

In a second step, a qualitative method took place, through six semi-structured interviews, aimed at adult people who (re) entered higher education over the age of 50, in order to find out their motivations for this (re) entry and analyze the identity reconfigurations that came about.

Through this reconciliation of research methods and data analysis, it was possible to identify the main motivations, very much directed towards personal valorization and self-realization, and to understand the various identity changes that occurred after long life trajectories, always considering their personal, professional and family level. These trajectories evidenced, mainly, how the interviewed people stopped being an adult person with a diploma in social work to become a social worker.

Keywords: Graduates, Social Work, University education, Identity transformations, Non-traditional students

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas.....	x
Lista de abreviaturas	xi
Introdução	13
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	17
1. Da Educação de Adultos à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	18
2. O conceito de identidade.....	23
2.1 (Trans)Formação identitária: antes, durante e após do término do curso.....	25
3. O ensino superior em Portugal.....	30
3.1 Os diplomados na área social no Politécnico de Leiria.....	31
4. Motivação para o (re)ingresso no ensino superior.....	33
5. O projeto de vida e a idealização da pessoa adulta	38
Capítulo II: Estudo Empírico.....	41
1. Motivação para o estudo.....	41
2. Definição do problema e objetivos do estudo.....	42
3. Metodologia	43
3.1 Investigação quantitativa: do geral ao particular.....	46
3.1.1. Participantes	46
3.1.2. Instrumento de recolha de dados.....	47
3.1.3. Procedimentos	49
3.2 Investigação qualitativa: a especificidade do particular	50
3.2.1. Participantes	51
3.2.2. Instrumento de recolha de dados.....	52
3.2.3. Procedimentos.....	54
4. Apresentação e discussão dos resultados	56
4.1 Apresentação dos resultados.....	56
4.1.1. Resultados do estudo quantitativo	56
4.1.2. Resultados do estudo qualitativo.....	62
4.2 Discussão dos resultados	79
Conclusão.....	95
Bibliografia	97



Anexos	105
ANEXO I – Questionário de Formação e Empregabilidade	106
Apêndices	117
APÊNDICE I – Entrevista Semiestruturada	118
APÊNDICE II – Consentimento Informado	121
APÊNDICE III – Quadro-síntese da análise comparativa	123
APÊNDICE IV – Tabela de frequências dos resultados quantitativos	146

Índice de Figuras

Figura 1: Dinâmica do campo da formação de adultos	26
Figura 2: Taxa de escolaridade do nível de ensino superior (%) da população com idade entre 25 e 64 anos	31
Figura 3: Número de alunos em cada ano em Serviço Social	32
Figura 4: Distribuição por idades e regime de frequência dos alunos em regime geral de acesso de Serviço Social (2017/2018)	33
Figura 5: Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018.....	57
Figura 6: Regime dos diplomados respondentes (%)	57
Figura 7: Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (%)	58
Figura 8: Periodicidade do trabalho ao longo do curso dos diplomados respondentes (%) ..	59
Figura 9: Estabelecido contrato de trabalho com a entidade empregadora dos diplomados respondentes (%).....	59
Figura 10: Período de tempo que manteve a mesma atividade profissional após conclusão do curso (%).....	60
Figura 11: Perspetiva dos diplomados respondentes em realizar outra formação no futuro (%)	61
Figura 12: O período de tempo que demorou a encontrar o atual emprego que apenas pode ser executado por alguém com formação em Serviço Social	61
Figura 13: Diagrama das Motivações no momento do (re)ingresso no ensino superior depois dos 50 anos de idade	86

Índice de Tabelas

Tabela 1: Sistema de elementos de categorização sociobiográficos da análise de conteúdo.....	63
Tabela de frequência da Figura 14: Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018.....	146
Tabela de frequência da Figura 15: Regime dos diplomados respondentes (n).....	146
Tabela de frequência da Figura 16: Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (n).....	146
Tabela de frequência da Figura 17: Periodicidade do trabalho ao longo do curso dos diplomados respondentes (n).....	147
Tabela de frequência da Figura 18: Estabelecido contrato de trabalho com a entidade empregadora dos diplomados respondentes (n).....	147
Tabela de frequência da Figura 19: Período de tempo que manteve a mesma atividade profissional após conclusão do curso (n).....	147
Tabela de frequência da Figura 20: Perspetiva dos diplomados respondentes em realizar outra formação no futuro (n).....	147
Tabela de frequência da Figura 21: O período de tempo que demorou a encontrar o atual emprego que apenas pode ser executado por alguém com formação em Serviço Social.....	148

Lista de abreviaturas

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CICS	Centro de Investigação em Ciências Sociais
CNAEBA	Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro Novas Oportunidades
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
EFA	Educação e Formação de Adultos
ESECS	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
INE	Instituto Nacional de Estatística
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos
PEA	Plataforma de Ensino Assistido
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DGEP	Direção Geral de Educação Permanente
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

Introdução

Atualmente, a sociedade é conceituada por sucessivas mudanças e desafios, surgindo “novas necessidades, novos serviços, novas rotinas, novas formas de organização social, novas formas de trabalho e... novas formas de vida” (Gil, 2013, p. 1), justificando a aquisição de novos conhecimentos e competências por uma maior diversidade de públicos no ensino superior. Face a toda esta transformação social, houve a necessidade da Educação de Adultos reconfigurar a sua forma de intervenção, de modo a acompanhar todo o desenvolvimento social.

Assim, no sentido de abranger um maior número de pessoas com características diversas, a Educação de Adultos contesta a dominância da formação profissional, servindo unicamente as pessoas ativas, e orientada pela lógica de mercado. Embora as políticas continuem a conferir um grande relevo às pessoas em idade ativa, a ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida, muito embora a conotação neoliberal que lhe é atribuída, tem permitido ganhar perspectiva e alargar o enfoque da educação e aprendizagem a todas as idades e dimensões da vida (Veloso, 2004a).

Resultante da constante transformação da sociedade e da experiência pessoal da autora deste estudo, considerou pertinente analisar todos os contextos e motivos inerentes ao reingresso dos adultos assalariados com idade superior aos 50 anos no ensino superior. O interesse da autora instaura-se já no momento da sua própria formação quando se deparou com o facto de mais de 50% da sua turma ser constituída por alunos com idades bem superiores à sua, com família, filhos e integrados no mercado de trabalho, tendo, assim, a necessidade de conciliar as suas responsabilidades profissionais, familiares e pessoais com toda a dinâmica académica.

Face ao interesse supramencionado, consagrou-se como momento oportuno para desenvolver esse conhecimento a elaboração da presente dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Esta dissertação envolve os diplomados, já assalariados, em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, tendo como propósito compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias a que estiveram sujeitos/as ao longo da sua vida. Assim, o objetivo principal do presente estudo empírico consistiu em conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as reconfigurações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar. Para além do objetivo geral mencionado,

foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão do mesmo; 2) Conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos; 3) Perceber as razões para o seu (re)ingresso na vida académica; 4) Conhecer os seus projetos de vida após a aquisição de novas aprendizagens; 5) Perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação.

Desta forma, a presente dissertação procura não somente optar por uma metodologia quantitativa ou qualitativa, mas por uma abordagem explicativa-compreensiva, de modo a convergir na complementaridade mútua, entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (Margarido, 2011), que alguns autores designam por metodologia mista (e.g., Collins, Onwuegbuzie e Sutton, 2006). A investigação é imprescindível no processo de ensino/aprendizagem, bem como, para a renovação e desenvolvimento do conhecimento. Desta forma, com o presente estudo pretende-se caracterizar, numa primeira fase, todos os alunos que concluíram a Licenciatura de Serviço Social, com recurso à técnica do Inquérito por questionário e, posteriormente, através da entrevista semiestruturada conhecer as motivações e trajetórias dos/as participantes. Devido à vasta heterogeneidade inerente ao mundo social, é essencial analisar toda essa complexidade através de uma metodologia compósita, que combine os paradigmas quantitativo e qualitativo.

Mediante essa complexidade e face aos objetivos definidos, o presente estudo encontra-se organizado em dois grandes capítulos: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

No primeiro capítulo será apresentada a revisão bibliográfica, através da qual a investigadora irá desenvolver a problemática do estudo, analisar as investigações e teorias desenvolvidas no âmbito da educação de adultos ao longo dos últimos anos e perceber a sua influência na decisão das pessoas adultas, inseridas no mercado de trabalho, de ingressar, ou até mesmo, reingressar no ensino superior. Deste modo, começa-se por apresentar uma breve resenha histórica da educação de adultos em Portugal e a forma como esta promove a aprendizagem ao longo da vida. Posto isto, será analisado o conceito de identidade e, conseqüentemente, a sua vertente metamorfofísica, de modo a perceber o processo de (trans)formação identitária ao longo de três fases distintas: antes, durante e após o término do curso. Por sua vez, antes de culminar o capítulo com a realidade do Politécnico de Leiria, será ainda analisado o ensino superior em Portugal, investigando, nomeadamente, a taxa de escolaridade do nível de ensino superior da população com idade entre 25 e 64 anos. Depois de enquadrada a conjuntura social dos estudantes da ESECS, urge a

necessidade de analisar em particular, a realidade dos adultos diplomados em estudo, dedicando o ponto seguinte à análise dos diplomados na área social do Politécnico de Leiria.

Consequentemente, e ainda neste capítulo dedicado ao enquadramento teórico, serão considerados alguns dos estudos relativamente às motivações inerentes ao processo de (re)ingresso no ensino superior, no sentido de compreender as conjunturas sociais, profissionais, pessoais e familiares destes estudantes que, na sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, exercem responsabilidades familiares e detêm um rico reportório de experiências de vida, ao mesmo tempo que se interessam por voltar a investir na sua formação académica e conciliar esse novo desafio com todos os outros papéis pessoais e sociais que já se encontram a desempenhar. Por fim, e antes de se introduzir o capítulo dedicado ao estudo empírico, será alvo de análise o projeto de vida e as perspetivas da pessoa adulta ao longo do ciclo de vida.

No segundo capítulo da dissertação, será feito o enquadramento metodológico do estudo, iniciando pela apresentação dos motivos que incentivaram a implementação do estudo, serão definidos os objetivos que orientaram a investigadora ao longo dos meses de trabalho de pesquisa e, seguidamente, caracterizada a metodologia adotada. Dentro deste tópico, serão distinguidos os dois momentos da investigação, num primeiro momento, o recurso à metodologia quantitativa e, num segundo momento, à metodologia qualitativa. Em cada um destes momentos, serão caracterizados os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados.

Depois da explicitação metodológica e de todos os procedimentos que estiveram na base deste processo, serão apresentados os dados recolhidos em cada um dos dois momentos da investigação e, posteriormente, elaborada a discussão dos resultados, de modo a relacionar e discutir os dados obtidos através dos dois instrumentos – o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Nessa discussão dos resultados serão tidas em consideração as opiniões expressas pelos intervenientes do estudo e relacionadas com as investigações já desenvolvidas em anos anteriores, de modo a articulá-las com as questões e objetivos de investigação da presente dissertação.

Por último, serão apresentadas as conclusões gerais de todo o trabalho desenvolvido, identificadas as limitações do estudo e sugeridas algumas pistas para futuras investigações.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Sendo esta tese intitulada “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria”, importa contextualizar o seu tema, de modo a perceber-se a importância da Educação de Adultos no estudo da (re)integração dos adultos assalariados no ensino superior, mais precisamente, na exploração das suas motivações, bem como das mudanças e transformações identitárias com a conclusão da formação, tanto ao nível pessoal, como profissional e familiar.

Ao longo deste capítulo, pretende-se, assim, analisar, rever e refletir sobre algumas investigações e teorias desenvolvidas no âmbito da educação de adultos ao longo dos últimos anos, de modo a compreender a temática da decisão das pessoas adultas, inseridas no mercado de trabalho, a ingressar, ou até mesmo, reingressar no ensino superior, neste caso no âmbito do Serviço Social. Decisão que implica uma necessária reorganização do dia-a-dia de cada estudante, a qual irá levar à construção e respetiva mudança do seu modo de ser, de pensar e de agir, conduzindo a uma transformação do indivíduo (Margarido e Vieira, 2007; Gomide, 2014).

As identidades transformam-se, os motivos divergem, mas o objetivo das pessoas adultas analisadas neste estudo é comum: terminar a formação em Serviço Social e desempenhar funções de Assistente Social no âmbito da sua atividade profissional. Como tal, de seguida será apresentada, sob a forma de revisão bibliográfica, a educação de adultos como uma estratégia de promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida, uma vez que a aprendizagem e a educação de adultos constituem uma parte integrante e indispensável na aprendizagem ao longo da vida, contribuindo assim, para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 2017). Será ainda desenvolvida uma referência ao conceito de identidade, com o intuito de caracterizar os perfis identitários dos adultos assalariados antes do findar do curso de Serviço Social e após a sua consumação e obtenção do título de “assistente social”. Segundo Santos (2011) os perfis identitários permitem evidenciar a singularidade de cada indivíduo, tendo em consideração a sua inserção nos mais diversos grupos sociais, sendo possível distinguir a diversidade de perfis tendo em consideração o modo de relacionamento. Desta forma, importa conhecer essa (trans)formação identitária ao longo de cada percurso em análise, no sentido de permitir analisar os motivos que influenciaram a decisão de um adulto já inserido no mercado de trabalho a ingressar, ou reingressar, no Ensino Superior do Politécnico de Leiria para, assim, alcançar a obtenção do título de Diplomado em Serviço Social.

1. Da Educação de Adultos à Aprendizagem ao Longo da Vida

À medida que vão surgindo novas necessidades e novos desafios, vão emergindo novas realidades, novas metodologias e novas motivações. Tudo tem uma origem e tudo necessita de uma contextualização e, como tal, importa realçar a origem da Educação de Adultos na sociedade portuguesa, de modo a acompanhar o desenvolvimento da mesma e compreender este amplo domínio de estudos que enquadra cientificamente as pessoas alvo de investigação nesta dissertação.

A Educação de Adultos surge em Portugal no século XX, para fazer face aos desafios socioeconómicos do momento, emergindo numa sociedade frágil ao nível democrático e social, constituída por uma população adulta portuguesa com baixos níveis de escolarização, “elevada taxa de analfabetismo e a necessidade urgente de implantar um sistema de educação e formação de adultos para dar resposta às exigências da sociedade do conhecimento” (Veloso, 2004b, p. 212). Face às circunstâncias, a partir de 1974, sentiu-se a necessidade de organizar experiências de educação de adultos para incidir no progresso estrutural e/ou moral da sociedade no mundo (PEA, 1978, citado por Silvestre, 2013). Assim, a educação de adultos granjeou maior influência e visibilidade depois da revolução dos cravos, conduzindo à criação de programas de financiamento para promover a educação, formação e aprendizagem ao longo da vida (Guimarães, 2016). Um dos grandes marcos da Educação de Adultos portuguesa data pouco depois da Revolução de 74, com a criação da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP). No âmbito desta direção e através da Lei n.º 3/79, a Assembleia da República aprova o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) e, conseqüentemente, cria o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Estes desenvolvimentos foram duas iniciativas muito importantes para a educação de adultos, pois passou a ser encarada não apenas como um segmento supletivo do sistema escolar, mas como um domínio valorizado e imprescindível para a transformação social, perseguindo o ideal da sociedade educativa e privilegiando o sistema integrador da educação ao longo da vida, então designado por educação permanente (Ministério da Educação, 1979). Contudo, as propostas ao longo das décadas de 80 e 90, entre as quais a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos que não chegou a ser concretizado, não atingiram o impacto desejado e, por conseguinte, o seu campo de intervenção e de visibilidade foi reduzindo face às expectativas iniciais. É só no final da década de 90 do século passado que a Educação de Adultos renasce como campo de elevada aposta política, importância social e educativa.

Neste sentido, Guimarães (2016) realça a importância do governo português, nomeadamente, entre o XIII e o XVII Governos Constitucionais, após 1999 e até 2011, quando

o Governo de coligação entre o Partido Social Democrata e Centro Democrático Social entrou em funções, no investimento de políticas públicas de educação de adultos, sobretudo, através da oferta pública de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades (CNO), no início do século XXI, através das quais ampliou a oportunidade de as pessoas adultas concluírem a escolaridade obrigatória e, a partir de 2008, o ensino secundário. Essas políticas favorecem e ampliam de forma extraordinária a oportunidade de as pessoas adultas avançarem nos seus estudos formais, completando, assim, os ciclos de estudo, contribuindo igualmente, para que mais pessoas adultas tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior. De acordo com a Recomendação n.º 3/2013, esta crescente valorização é também evidenciada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) quando reconhecida a pertinência da Aprendizagem ao Longo da Vida através da criação de um documento de trabalho dos serviços da comissão, elaborado pela Comissão Europeia, no qual é realçada a importância da “construção de uma sociedade da aprendizagem” (p. 15760), o que potencia uma cidadania ativa e, por conseguinte, promove a educação, formação e emprego.

O aumento significativo de população, a reforma antecipada, as constantes mudanças na vida em sociedade, “quer em termos pessoais, quer no âmbito das rápidas transformações da sociedade atual e as notáveis informações da neurofisiologia de que o cérebro se regenera” (Antunes e Leandro, 2016, p. 53) conduzem ao surgimento de novos hábitos, rotinas, necessidades e novas formas de vida. Devido a todas estas transformações, ao longo dos anos, é realçada a importância do investimento na aprendizagem ao longo da vida, de forma a abranger uma maior diversidade de públicos no ensino superior, acompanhando assim, algumas das mudanças sociais. A Educação de Adultos abrange todos os aspetos de educação e formação da pessoa enquanto membro de interação em sociedade, promovendo o sentido de responsabilidade na construção e apropriação do seu projeto de vida e na participação social responsável.

Porém, ao longo das décadas entre o I Governo Constitucional (1976) até ao XV Governo Constitucional (2002) assistiu-se em Portugal a uma descontinuidade no investimento político (Cavaco, 2009), ou seja, uma variedade de políticas públicas de educação de adultos associada à ausência de um fio de condutor, insuficientes para satisfazer todas as necessidades (Simplício e Neves, 2014). Inicialmente, o investimento na Educação de Adultos, tendo em conta Veloso (2004a), era muito centrado na população mais nova, como forma de responder ao desemprego e à exclusão social, excluindo, deste modo, as pessoas adultas com mais de 50 anos, inativas, reformadas e/ou idosas. Como refere Withnall (2000, citado por Veloso, 2004a),

as pessoas idosas são marginalizadas nos círculos da política educativa pela continuada ênfase na competitividade juntamente com o pânico moral acerca do suporte financeiro de uma população envelhecida que, (...), tende a conceptualizar o fim da vida primeiramente como um problema social (p. 192).

Porém, após a crise do Estado-providência e da alteração do papel do Estado em Portugal, especificamente entre 1985 e 1995, a Educação de Adultos sofreu reconfigurações, de forma a abranger um maior número de pessoas com características diversas, descentralizando-se unicamente das pessoas ativas sobre uma lógica de mercado. Embora as políticas continuem a conferir um grande relevo às pessoas em idade ativa, a ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida tem permitido ganhar perspetiva e alargar o enfoque da educação e aprendizagem a todas as idades e dimensões da vida (Veloso, 2004a). É neste âmbito que se compreende a posição de Melo (1996), ao evidenciar a importância da Educação de Adultos na construção de uma sociedade aberta e receptiva à mudança e à inovação, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.

Com efeito, a Educação de Adultos sempre foi perspetivada como integrada no sistema da educação permanente/educação ao longo da vida, tal como acentuado pela UNESCO nas conferências internacionais deste domínio, que constituem eventos e documentos de referência internacional para a estruturação das políticas públicas de Educação de Adultos em cada estado membro (Seixas, Oliveira, Alcoforado e Reis, 2016). Estas conferências têm efetivamente dado um contributo excecional para a afirmação da Educação de Adultos a nível mundial (Ireland e Spezia, 2014), tendo tido o seu início na Conferência de Elsinore¹, e enaltecendo a sua conceção mais pragmática, no sentido de responder aos interesses e necessidades específicos das pessoas e comunidades, e

¹ Em 1949, a UNESCO realizou a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinore, Dinamarca, tendo sido adotado, simplesmente, o nome de Educação de Adultos; em 1960, decorreu a 2ª Conferência Internacional, em Montreal, cujo título foi A Educação de adultos em um Mundo Mutável, na qual foi debatido, de modo prático, as crises que podiam ser combatidas através da educação de adultos, sendo vista como a “vanguarda internacional da educação de adultos” (p. 18) na década de 70; a 3ª Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos decorreu em 1972, em Tóquio, na qual foi adotada uma perspetiva mais formal, considerando a educação de adultos uma prática contínua ao longo da vida; em 1985 decorreu em Paris, a 4ª Conferência Internacional, na qual as ONG passaram a ser sócias ativas na gestão de toda a conferência, a partir da qual os países industrializados foram os mais beneficiados, através da regulamentação de horas entre a educação e o trabalho; a 5ª Conferência Internacional da UNESCO em Hamburgo, realizou-se em 1997, na qual foram destacadas as preocupações da humanidade no início do séc. XXI, culminando com a criação de dois importantes documentos a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro”; a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos decorreu em 2009, no Brasil, com o intuito de avaliar todo o trabalho desenvolvido no âmbito da educação de adultos em todo o mundo, destacando a produção da Carta Internacional dos Aprendentes Adultos (Ireland e Spezia, 2014).

valorizando o desenvolvimento contínuo e inacabado do ser humano. Desde então, a Educação de Adultos percebeu-se sob

uma educação que visa a aquisição de valores e princípios que permitam lidar com os novos desafios, e que pretende contribuir para a promoção de uma racionalidade crítica, autocrítica e reflexiva e para a conquista progressiva de uma vida mais humana, com respeito pelos direitos próprios e alheios. Uma educação, com tais características, é uma educação capaz de promover ambientes facilitadores da sabedoria. Possa ela estar disponível para todas as pessoas, em todas as etapas de vida (Gonçalves, 2010, p. 85).

Também a Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2006) reconhece a importância da Educação de Adultos para o processo da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), incidindo na população mais adulta, e não apenas nos jovens. Segundo estudos já realizados, relativos “aos adultos mais velhos revela[m] que aqueles que se dedicam a aprender são mais saudáveis, com uma conseqüente redução dos custos com os cuidados de saúde” (CCE, 2006, p. 2). A ALV visa não só uma educação para o exercício de uma cidadania ativa, com igualdade de oportunidades, bem como, procura satisfazer as preocupações dos mais adultos com a taxa de empregabilidade (Correia e Mesquita, 2006). A Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura da UNESCO (2017) defende que a aprendizagem e a educação de adultos resulta numa oportunidade de educação e aprendizagem para a cidadania ativa, traçando como objetivos:

(a) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade; (b) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho; (c) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades; (d) promover a coexistência pacífica e os direitos humanos; (e) promover a resiliência entre jovens e adultos mais velhos; (f) conscientizar em relação à proteção do meio ambiente. (UNESCO, 2017, p. 8)

Todas essas atividades de educação e aprendizagem ao longo da vida, nas quais a Comissão Europeia inclui as que ocorrem em contexto formal, informal e não-formal, constroem e transformam a pessoa adulta, contemplando sucessivas mudanças na sua essência, no seu modo de ser, em resultado do desenvolvimento de novas aptidões, conhecimentos e competências que modificam inevitavelmente o quadro pessoal, social, cívico e profissional (Correia e Mesquita, 2006). Acentuando esta perspetiva da pessoa se construir, formar e transformar, também Honoré (1990) salienta a importância da formação dos adultos ao longo de toda a vida, na medida em que a “formatividade é, precisamente, este existir no mundo em formação (factiva e formativamente), é essência do ser, é exigência fundamental da existência” (citado por Silva, 2003, p. 35), o que realça a importância do papel da formação para cada pessoa existir e o mundo que a rodeia, mundo esse em constante (trans)formação, desenvolvimento e mudança. Dada a sua relevância e crescente valorização, a Declaração de Incheon² diz que a educação é o principal impulsionador para o desenvolvimento e para que o mundo alcance os demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, advertindo para a importância de todas as faixas etárias terem oportunidade de aprender continuamente, ao longo da vida, requerendo assim, uma “oferta de caminhos de aprendizagem e pontos de entrada e reingresso múltiplos e flexíveis para todas as idades, em todos os níveis educacionais” (UNESCO, 2016, p. 11). Em consideração aos objetivos de desenvolvimento sustentável, esta Declaração propõe como meta até 2030

garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2016, p. 21)

É com vista a este desenvolvimento sustentável que a Educação de Adultos exerce um papel preponderante, de modo a contribuir para uma sociedade aberta às novas necessidades, à mudança e à inovação, reeducando e reconfigurando novas relações sociais. A este propósito, o contínuo desenvolvimento social conduz a reformulações de estratégias e teorias no âmbito da educação dos adultos no sentido de satisfazer as novas necessidades

² A Declaração de Incheon, adotada a 21 de maio de 2015, constitui o compromisso histórico da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, e que visa a transformação de vidas com recurso à educação, na qual é reconhecido o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento (UNESCO, 2016)

sociais. Contudo, Andrade (2001) refere que esse desenvolvimento congrega consigo a mutação de determinados parâmetros sociais procedentes da reconfiguração das relações entre capital, trabalho e social, conduzindo à formulação de um pensamento reestruturado e, conseqüentemente, a diferentes formas de ser e de agir. Neste sentido, considerando a identidade da pessoa como um processo de transformação, importa salientar e definir o conceito, tendo em consideração a perspectiva de diversos autores e investigadores (e.g., Correia e Mesquita, 2006; Dubar, 2006; Hall, 2006; Margarido, 2011; Vieira, 1999, 2009).

2. O conceito de identidade

São vários os investigadores que se debruçam sobre o estudo da identidade, o que dificulta a consagração de uma única definição geral do conceito, mas sim abre caminho para várias definições com diversas vertentes que se complementam. Vieira (2009) elucida o facto de se tratar de um conceito que capta uma realidade em fluxo, algo que implica "(...) pensar (num) projeto que se constrói no presente enquanto se antecipa um futuro inevitavelmente ancorado no passado" (p. 14), implicando uma constante construção e reconstrução. Devido a este constante dinamismo, Margarido (2011) realça a correlação permanente entre o indivíduo, os outros e o meio que o rodeia, envolvendo as diversas e complexas configurações identitárias.

Desta forma, os autores supramencionados complementam a perspectiva da década de 80, defendida por Ciampa (1987), na qual o autor realça a vertente efémera do conceito, como resultado de todos os projetos no âmbito do contexto histórico e social de cada sujeito. A identidade resulta de uma dialética constante entre o sujeito, outros atores e o meio envolvente, tratando-se de algo único e singular em cada pessoa. Face a esta complexidade, Dubar (2006) destaca a sua singularidade, na medida em que, "(...) a identidade não é aquilo que permanece necessariamente 'idêntico', mas o resultado duma 'identificação' contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização" (p. 8). Se, por um lado, através da identidade singulariza-se cada pessoa, por outro, a identidade resulta de processos históricos, coletivos e individuais que modificam as diversas configurações identitárias. Através desta perspectiva, é elucidado o facto da identidade não ser algo inato, mas uma realidade dinâmica, que se transforma e se reconstrói ao longo da vida de cada indivíduo. Intrinsecamente relacionado com o conceito de identidade, Bauman (2005) refere-se à cultura como uma das componentes dominantes no processo de formação da identidade.

Por sua vez, face à diversidade cultural, Faria e Souza (2011) citam o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall (2006), na medida em que, segundo este, todas as transformações sociais potencializam mudanças no âmbito das identidades pessoais,

emergindo uma crise de identidade com a descentração dos indivíduos do seu próprio lugar no mundo social e cultural. Devido a essa relação permanente entre identidade, sociedade e cultura, Hall (2006) considera estas três vertentes indissociáveis. Deste modo, a vida de um indivíduo e a sua identidade é pautada por diversas transformações, decorrentes da conjugação dos diversos níveis que a constituem, tais como, os níveis pessoal, profissional, familiar, social, entre tantos outros.

Face à sociedade marcada por sucessivas transformações sociais, Martinelli destaca em particular a necessidade de se considerar o meio envolvente do sujeito no processo de análise da sua identidade individual, na medida em que “a identidade e consciência social não podem ser pensadas, portanto, à distância da totalidade social, como abstrações ou generalidades, ou como categorias isoladas; é preciso pensá-las dialeticamente, como categorias plenas de movimento e de historicidade” (Martinelli, 2008, p.19). Cada pessoa desenvolve-se através do caminho que vai percorrendo, o que lhe outorga um desenvolvimento único, na medida em que vive num determinado contexto social e histórico, estabelece relações com determinadas pessoas, faz parte de uma determinada família e todas estas vertentes tornam a sua evolução única, tal como a sua identidade.

É a este propósito que a identidade de cada indivíduo não se define como algo previsível, transmitido de geração em geração, mas antes, como um produto complexo, resultado dos diferentes meios e experiências atravessadas ao longo da vida, assumindo-se o indivíduo como um ser socialmente moldado. Ao pensar-se no processo identitário, inevitavelmente é considerado o seu “caráter ambivalente, dinâmico, fluido, inacabado e imponderável” (Ennes e Marcon, 2014, p. 286), sendo da nossa responsabilidade perceber todas estas particularidades diante os adultos licenciados em Serviço Social, sobre os quais incide este trabalho de investigação, de modo a não descurar as suas experiências na constituição da sua singularidade. Toda esta conjuntura de variáveis também é tida em consideração pelo antropólogo Ricardo Vieira (1999), ao perspetivar também a identidade como um processo complexo e dialético em “constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo” (p. 40).

Através das suas investigações, Margarido e Vieira (2007) reforçam a condição inacabada de todos os indivíduos, pautada por uma diversidade de vivências e de transformações que vão surgindo em vários níveis, nomeadamente, a nível pessoal e profissional, influenciando-se estes dois níveis mutuamente. Sendo o *eu* um todo em constante transformação, importa salientar e analisar as mudanças que nele ocorrem antes e depois da conclusão da formação, cujo percurso é marcado por muitos cruzamentos de relações, vivências e de ensinamentos, implicando assim uma reflexão sobre o seu caráter processual e dinâmico, enquanto universal e particular, de modo a evidenciar a dinâmica

própria de cada estudante, tendo em conta as características gerais e comuns a todo o processo de formação superior.

2.1 (Trans)Formação identitária: antes, durante e após do término do curso

*Procuró despir-me do que aprendi,
Procuró esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras.
Desembrulhar-me e ser eu, ...*

Alberto Caeiro

Devido ao facto do momento do término do curso se tratar de uma fase muito específica e única de pessoa para pessoa, considera-se relevante destacar algumas especificidades estudadas por diversos autores. Como dito anteriormente, Dubar (2006) concebe a identidade como um processo que compreende o cruzamento de relações, de processos relacionais e biográficos, nunca dissociando a identidade para si e a identidade para o outro e sobre o olhar do outro, estabelecendo assim, uma correlação, justificando desta forma essa constante (trans)formação identitária ao longo da vida, particularmente, no período de transição analisado na presente tese, a fase da conclusão da formação académica, que inclui todo o período antecedente, durante e conseqüente ao término do curso.

Tendo em consideração a polissemia do conceito de *formação*, considera-se importante interrogar e definir a sua relação com o conceito de identidade. As experiências ao longo do processo de formação não se reduzem apenas à aquisição de novos conhecimentos. Elas influenciam o processo de construção de conhecimento e, simultaneamente, influenciam a transformação da identidade, tornando-na diferente da identidade do/a estudante aquando do ingresso no primeiro dia de aulas do curso superior. Vieira (2009, p. 68) afirma que todo o processo de formação

consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se.

Mediante esta transição, entre o passado, o presente e o futuro, toda esta dinâmica que a formação de adultos exige entre a prática e a teoria, entre os contextos sociais e os

contextos pedagógicos de formação e os desafios de mudança que comportam para a pessoa, é evidente a posição central que ocupa o estudante adulto diante deste processo. Desta forma, considera-se relevante analisar o quadro conceitual elaborado por Silva (2003), o qual integra os estudos desenvolvidos por diversos teóricos, tais como, Goguelin (1975 e 1991), Honoré (1980 e 1990), Kolb (1984), Nóvoa et al. (1988), no qual o autor sistematiza a dinâmica do campo da formação de adultos (Figura 1).

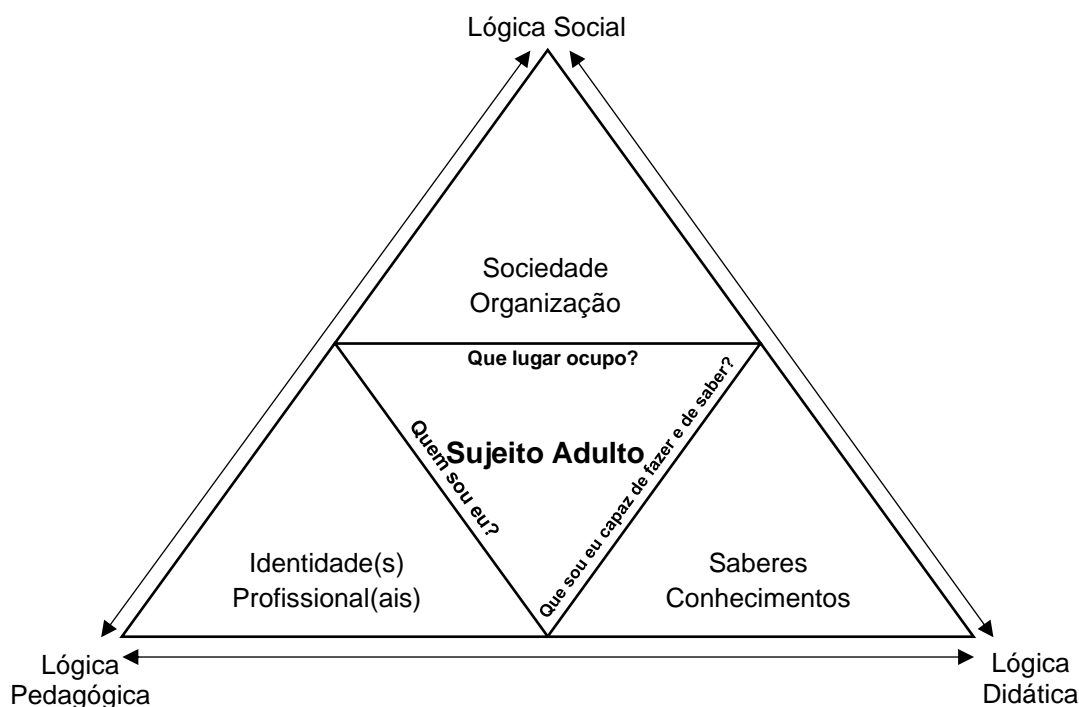


Figura 1: Dinâmica do campo da formação de adultos

Fonte: Silva (2003, p. 32)

Apesar de se tratar de um esquema elaborado já há alguns anos, é de admitir que a sua representação continua adequada face às circunstâncias atuais, na medida em que, não só a formação académica (formação formal), mas também a formação da experiência de vida (formação informal) são concebidas de acordo com os diversos contextos em que o sujeito adulto se encontra inserido, tanto ao nível social, como pedagógica e didático, levando-o a interrogar-se sobre si próprio, sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre o que sabe e pode fazer. É na busca de equilíbrio entre estes três eixos que o indivíduo vai transformando a sua identidade, “privilegiando o *paradigma biológico*³ buscando-se a (trans)formação do sujeito numa realidade em mudança” (Silva, 2003, p. 33). Vai ser tido em consideração na

³ Silva (2003) distingue duas modalidades de formação, uma concebida através do processo de referência de formação com base num modelo – *paradigma tecnológico*, e uma outra modalidade, - o *paradigma biológico* – no qual o formando concebe estratégias e condutas individuais, de modo a investir no seu próprio crescimento.

presente dissertação o interesse pessoal dos/as estudantes adultos/as e as estratégias individuais adotadas ao longo da experiência de vida, no sentido de conhecer as (trans)formações individuais face aos desafios e às aprendizagens ao longo da vida. Todo este percurso encontra-se intrinsecamente relacionado com esse *paradigma biológico* no sentido de analisar as motivações subjacentes das pessoas adultas diplomadas na área social, de modo a perceber as razões intrínsecas perante a realidade em mudança, nomeadamente, o momento do seu (re)ingresso no sistema de ensino superior, enquanto indivíduos já inseridos no mercado de trabalho. Através da conjugação da interação dos diversos eixos, o formando adulto acaba por integrar diferentes sentidos de vida e significados registados por meio de imagens, sensações e afetos por via de diversas relações ao longo do percurso académico, transformando, inevitavelmente, a sua identidade, a sua forma de ser, estar e de pensar. Segundo Paulino (2016), os sentidos de vida resultam da interação, a partir de vínculos entre nós e os outros, acrescentando ainda que, ao considerar a (trans)formação identitária como um processo contínuo ao longo da realidade social é reconhecida a existência de uma “rede de sentidos e significados subjetivos e intersubjetivos, misturados e organizados num processo contínuo de construção da realidade social” (p. 271).

Também Loevinger (1987, citado por Oliveira 2005) postulou uma teoria do eu⁴ onde defende que cada indivíduo se desenvolve ao longo da vida como resultado da contante interação entre o eu interno e o ambiente exterior, emergindo de uma complexidade de “interações entre o pensamento, as relações interpessoais, o controlo dos impulsos e o carácter (Lourenço 2002, citado por Oliveira 2005, p. 137). Através desta interação dinâmica, cada indivíduo vai desenvolvendo uma maior autonomia, levando à sua progressão em resultado da interpretação do mesmo e capacidade de ajuste face às mudanças ao nível interno e externo.

É este cruzamento de eixos e de interações que se constitui como fator de grande influência da identidade de cada pessoa, tornando-a num ser único, distinta de todas as outras na sociedade. É através destas relações conjuntas que se estabelece a reconstrução do autoconceito e se potencia o investimento na própria realização pessoal. Neste âmbito, Oliveira (2007), a partir de uma revisão de estudos sobre os/as estudantes adultos/as no ensino superior, conclui que a procura e o questionamento de forma consciente de si próprio – “quem sou eu” – é um dos fatores decisivos no processo de ingresso para o ensino superior. É em grande parte a busca pela realização pessoal que leva as pessoas adultas a decidirem ingressar ou reingressar no ensino superior, ou seja, não se deve apenas aos conteúdos

⁴ “entendido como uma entidade total, composta por diversas dimensões inseparáveis, que possui um potencial para o desenvolvimento inato, estando, por isso, em contínuo processo de se criar e de atribuir sentido e coerência a si próprio, às outras pessoas e ao mundo” (Oliveira, 2005, p. 137).

programáticos, mas essencialmente, à oportunidade de refletir sobre si mesmo, sobre a sua história, comportamentos e crenças, levando a criar o contexto ideal para promover a autorreflexão e reencontrar-se consigo próprio, de modo a alcançar respostas, de modo mais consciente, à questão supramencionada. Perante estas conclusões, reforça-se a pertinência da presente dissertação, ao procurar analisar e aprofundar a realidade das motivações dos participantes no presente estudo de investigação.

Devido ao processo de formação académica resultar num percurso de grande enriquecimento de relações interpessoais, de conhecimentos e de experiências, todo este ciclo influencia a transformação da identidade, resultante, segundo Ciampa (1987), na sua constante metamorfose, justificada pela interseção entre a história do indivíduo, o seu contexto histórico e social e os seus projetos. Também Silva (2003) realça o facto da *formação* não se tratar apenas de um estado, de algo estático, mas de um processo, um percurso inerente a qualquer pessoa, enquanto ser na sua dimensão temporal e relacional, no âmbito da sua interioridade/exterioridade. O mesmo autor acrescenta ainda que, a formação oferece a possibilidade de cada estudante alcançar o seu verdadeiro Ser, enquanto ser realizado e privilegiado, possibilitando a concretização do projeto que representam como ideal de realização pessoal e profissional. Assim, é essencial compreender o sentido de identidade influenciado pela aprendizagem dos alunos em formação superior e o modo como estes se desenvolvem como profissionais no contexto da prática do serviço social.

É ao longo, não só do processo de formação, como também do desempenho profissional que Margarido (2011) desenvolve na sua investigação o conceito agenciamento profissional, isto é, a capacidade de cada um agir de forma autónoma e independente sobre as estruturas. Segundo o próprio, devido à existência de estruturas sociais reguladoras que limitam a livre atuação de cada pessoa, condicionando a forma de ser, de estar e de fazer e, assim, influencia o processo de (trans)formação identitária. O processo de formação em Serviço Social irá convergir em diferentes práticas, regras e estruturas, conduzindo à emergência da atuação reflexiva e, conseqüentemente, a uma reestruturação identitária através da relação agência/estrutura expressa nos processos de transformação social.

Ao ingressar no curso, cada aluno prevê necessariamente o seu enriquecimento, o ampliar de conhecimento, de experiências e de partilhas. Ao longo da trajetória de vida, acontece permanentemente a reconstrução do *eu*, sendo o culminar da formação um dos momentos, também ele, muito relevante no processo de (trans)formação identitária. Este processo de mudança, de construção e de reconstrução identitária é concebido como contínuo, podendo ser mais ou menos instável, permitindo assumir um diverso leque de identidades ao longo do ciclo da vida. O trabalho de investigação desenvolvido por Flores (2015) evidencia o impacto da formação docente na identidade pessoal e profissional. Do

mesmo modo, é expectável que a formação superior influencie a identidade dos estudantes, não apenas na formação em docência, mas também noutras áreas do saber, nomeadamente, na de Serviço Social. Neste âmbito, Flores (2015) realça a importância de considerar, compreender e, se necessário, questionar as crenças, valores e imagens pessoais em relação ao ensino e ao que este significa para o desempenho profissional, “bem como sobre o próprio processo de formação e de (re)construção de saberes, através da reflexão e da indagação em articulação com a prática com vista ao desenvolvimento e compreensão da identidade” (p. 145).

É nesse questionamento das crenças e dos valores que Reimão (2002 citado por Dias, 2004) realça o facto das relações estabelecidas no exercício de cidadania dependerem “da extensão em que o indivíduo encontra saídas adequadas para as suas aptidões, interesses, traços de personalidade e valores...” (p. 91). É perante esta perspetiva que Passarinho (2008) concebe a ação humana como resultado não só dos valores e normas sociais, como também, através da comunicação e das relações com os outros. Desta forma, a prática “implica a ocorrência de uma experiência e apela à produção de novos saberes, na medida em que é um campo de interações, de conflitos, de juízos de valor, de jogos de poder e de transformações pessoais e coletivas” (Passarinho, 2008, p. 29). É perante esta prática social que é enaltecida a natureza do serviço social, desenvolvendo uma prática autónoma e responsável, com o fim de alcançar a solidariedade social junto dos sujeitos e dos mais vulneráveis, junto dos seus direitos, da humanidade e do bem-estar (Carvalho, 2011). Isto justifica o facto do serviço social ser uma profissão potencializadora de mudança através do desenvolvimento de capacidades sociais, na medida em que,

[...] opera, não apenas com a interseção do pessoal e do social, mas também com o cruzamento de forças competitivas, que influenciam e transformam a sociedade. A escolha do conjunto de forças que a prática do assistente social vai apoiar é, sem dúvida, uma questão ética fundamental (Santos, 2009, p. 77).

Ao longo das diversas fases da vida, todos nós somos desafiados pelas próprias expectativas quanto ao futuro, por novas exigências, pelo desejo de progresso e preocupação com a integração e produtividade social (Raposo e Günther, 2008). Por sua vez, também no percurso de formação académica se combina a junção de movimentos e de processos de socialização, os quais integram os “movimentos de subjetivação (que dizem respeito à individualidade do sujeito), os movimentos de objetivação (que implicam a relação do sujeito com o mundo exterior)” (Gomide, 2014, p. 377) e, paralelamente, as diferentes posturas

assumidas no decorrer de todas essas interações, com reflexos na transformação identitária do sujeito ao longo do processo de formação académica.

O gosto pela formação formal, o interesse por prosseguir os sonhos, a ambição de concluir uma formação superior, o desejo pela definição de novos projetos para a sua vida futura, são algumas das características dos adultos que a literatura aponta relativamente a quem frequenta o ensino superior (e.g., Oliveira, 2007; Santos e Antunes, 2007; Gomide, 2014) e alvo de estudo na presente dissertação - os diplomados na área social que se licenciaram depois de já estarem inseridos no mercado de trabalho. Por sua vez, estes profissionais definem-se como pessoas que “experimentam a crise”, isto é, assumem uma perspetiva desenvolvimental e desafiadora, definindo com clareza os seus desejos para o futuro, atribuindo à formação “um papel importante, tanto mais que não concebem a crise como um deslize da estabilidade ideal ou idealizada, mas como o signo de um querer viver que investe nas suas modalidades de concretização e de transformação (Avanzini, 1996, citado por Silva, 2003, p. 41).

É o resultado da vivência do adulto nas mais diversas transformações ao longo das trajetórias de vida que fazem com que a sua identidade se vá (trans)formando, pois este encontra-se diariamente perante uma pluralidade de opções de trajetórias, interpenetrando as escolhas ao nível profissional, familiar, pessoal, associativo e de lazer. Essas trajetórias ao longo do ciclo da vida podem ou não ser sequenciais e expectáveis, o que origina um cenário caracterizado por mudanças e, por vezes, por ruturas. É perante uma sociedade em contante transformação que o adulto procura definir e traçar os seus objetivos, gerir angústias, ponderar perante diversas opções, desafios e antecipar o futuro através de meios para alcançar os seus projetos de vida. É neste âmbito que o percurso de formação integra as trajetórias de vida dos adultos já inseridos no mercado de trabalho, que ingressam ou voltam a ingressar no ensino superior, com a possibilidade de investir na sua formação para a (re)estruturação da sua prática e, conseqüentemente, a transformação da sua identidade não só profissional, como também pessoal.

3. O ensino superior em Portugal

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) caracteriza o sistema de ensino superior em Portugal como sendo um sistema binário que integra universidades e institutos politécnicos com estruturas de organização e dimensão diversificadas e de diferente natureza jurídica, com instituições públicas e instituições privadas (Fonseca e Encarnação, 2012). O sistema compreende instituições de grande dimensão, com diferentes unidades orgânicas (faculdades, escolas superiores ou institutos), concentradas em diferentes

localizações, e instituições de menor dimensão que correspondem, na maior parte dos casos, a escolas especializadas em determinadas áreas como, por exemplo, formação de educadores de infância, escolas de enfermagem, escolas artísticas, de música ou dança, entre outras.

Por sua vez, quando analisado o sistema de ensino superior em Portugal, independentemente do sistema de ensino adotado, importa também considerar e analisar a população educativa que o compõe, nomeadamente, as estatísticas que refletem a realidade da população portuguesa no âmbito do ensino superior.

No que respeita aos níveis de educação formal, o forte défice educativo da população portuguesa reflete-se igualmente no ensino superior, verificando-se, segundo os dados mais recentes da OCDE⁵, que apenas 35,1% da população com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos concluiu um curso superior e 14,2% da população com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos, quando o valor médio desta estatística nos países da OCDE se situa em 44,5% e 27,0%, respetivamente, colocando Portugal em 29º lugar. No entanto, quando analisados os dados estatísticos relativos a Portugal nos últimos anos (Figura 2), verifica-se um aumento continuado relativamente à percentagem da população com o curso superior concluído.

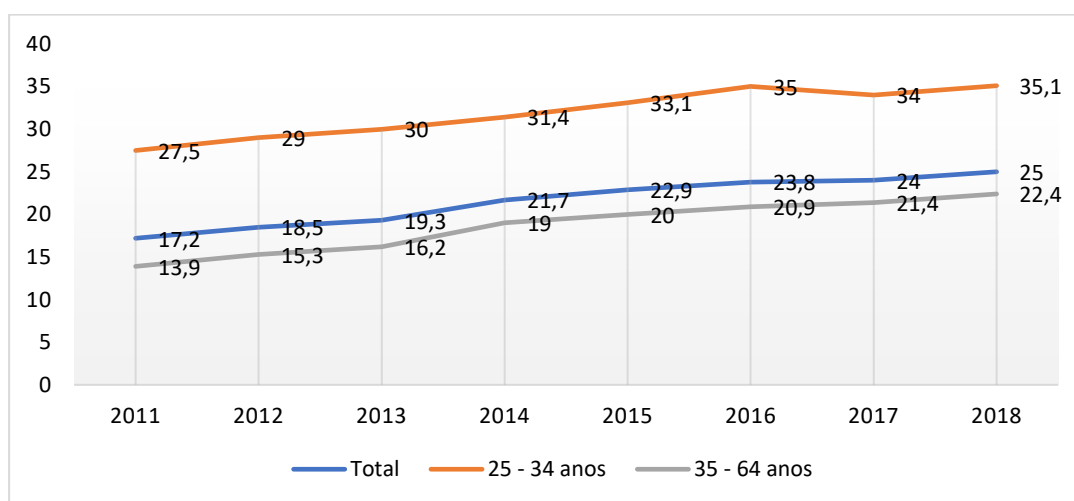


Figura 2: Taxa de escolaridade do nível de ensino superior (%) da população com idade entre 25 e 64 anos
Fonte: INE, I.P., Educação, Formação e Aprendizagem (2019)

3.1 Os diplomados na área social no Politécnico de Leiria

O Politécnico de Leiria é uma instituição pública de ensino superior, que iniciou a sua atividade em 1980. Está presente na região de Leiria e Oeste através das suas cinco escolas superiores, localizadas nas cidades de Leiria (Escola Superior de Educação e Ciências

⁵ OCDE (2019). Disponível em: <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm#indicator-chart>

Sociais, Escola Superior de Tecnologia e Gestão e Escola Superior de Saúde), Caldas da Rainha (Escola Superior de Artes e Design) e Peniche (Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar).

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)⁶ “conta com mais de 2000 estudantes a frequentar os seus cursos de especialização tecnológica, licenciatura, pós-graduação, mestrado, formação especializada e profissional, e formação para seniores” (3º parágrafo). Para além da formação inicial de educadores de infância e de professores, a ESECS disponibiliza, na área da educação, cursos de mestrado destinados a professores já em funções e a outros profissionais de educação, orientados para a dinamização do processo educativo e, na área das ciências sociais, mestrados orientados para a intervenção social, comunicação social e para o aprofundamento de estudos em áreas específicas como a tradução e desporto. É na área das ciências sociais que se incorpora o curso de Serviço Social, desenvolvido em regime diurno e em regime pós-laboral. Tal como evidencia a Figura 3, o regime diurno é aquele que soma maior número de estudantes, uma vez que o regime pós-laboral caracteriza-se por trabalhadores-estudantes, que desempenham a sua atividade laboral em período diurno e investem na sua formação no período noturno.

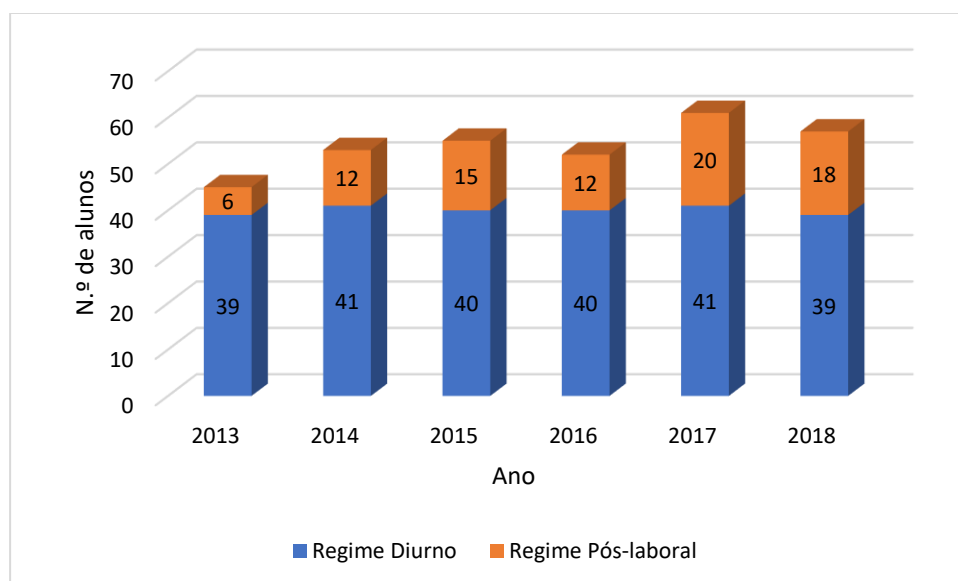


Figura 3: Número de alunos em cada ano em Serviço Social

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis pela DGES (2019)

No presente estudo de investigação é dedicada maior atenção àqueles estudantes com mais de 50 anos, já ingressados no mercado de trabalho e que, por razões que serão analisadas mais adiante, decidem (re)ingressar no ensino superior e seguir um novo rumo ao nível profissional. Desta forma, os adultos com este perfil são maioritariamente estudantes do regime pós-laboral, que o frequentam conciliando a vida profissional e pessoal com a sua

⁶ ESECS. Retirado de: <https://www.ipleiria.pt/esecs/escola/>. Consultado a 11 de novembro de 2019

formação. Como evidencia a Figura 4, as idades dos estudantes em regime geral de acesso da ESECS do curso de Serviço Social variam consoante o regime de estudos, pois, como referido anteriormente, os perfis diferem entre estas duas modalidades de ensino, o que se torna compreensível ao verificar uma maior percentagem de adultos com idade igual ou superior a 40 anos, inscritos no ensino superior em regime pós-laboral.

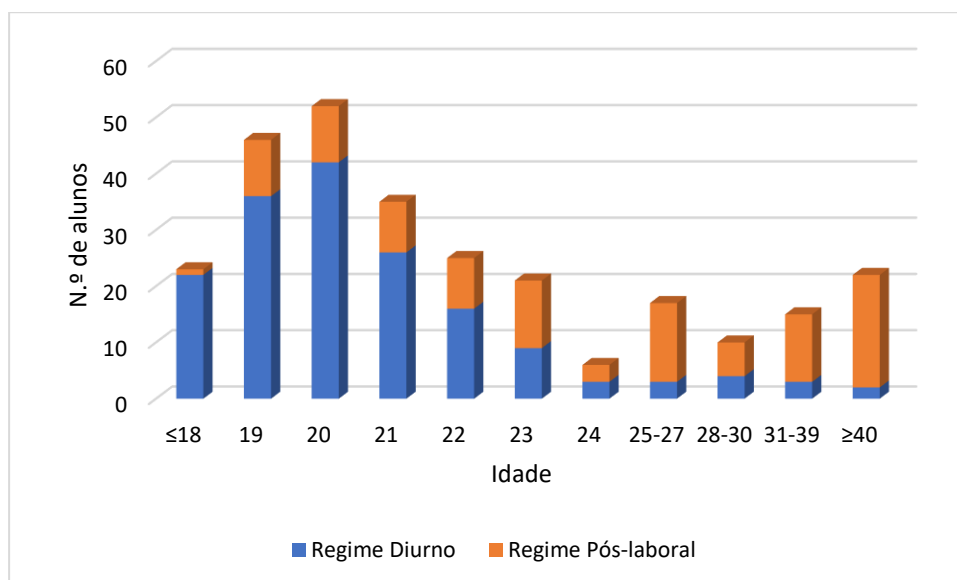


Figura 4: Distribuição por idades e regime de frequência dos alunos em regime geral de acesso de Serviço Social (2017/2018)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponíveis pela DGES (2019)

Através dos dados estatísticos do ensino superior acessíveis no Portal InfoCursos da DGES⁷, relativos ao último ano letivo disponível, 2017/2018, é possível clarificar estas duas realidades distintas – o regime diurno e o regime pós-laboral. Deste modo, importa neste estudo explorar, analisar e compreender as reais motivações e contextos destes estudantes que, na sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, com responsabilidades familiares e com mais experiências de vida, que se interessam por voltar a investir na sua formação académica e conciliar esse novo desafio com todos os outros papéis pessoais e sociais que já desempenham.

4. Motivação para o (re)ingresso no ensino superior

Estudos desenvolvidos por Baltés e Silverberg (1995, citado por Raposo e Günther, 2008) explicam o interesse manifestado por pessoas adultas a ingressar no ensino superior, também designados por estudantes não tradicionais, sendo desafiados pelas próprias expectativas em relação ao futuro, e, assim, promoverem a sua integração na sociedade de

⁷ Dados e Estatísticas de Cursos Superiores. Retirado de: <http://infocursos.mec.pt/>. Consultado a 8 de novembro 2019

modo a acompanharem o desenvolvimento da mesma através de uma postura ativa. Neste âmbito, importa distinguir os/as estudantes adultos/as não tradicionais, dos restantes adultos que seguiram uma trajetória académica contínua, os estudantes adultos tradicionais. Aparentemente, é simples a distinção entre estes dois modelos de estudantes, contudo, somam-se outros aspetos diferenciadores. Quintas et al. (2014) enumeram algumas características que os diferenciam, nomeadamente, a diversidade de papéis sociais que geralmente os estudantes não tradicionais desempenham, conciliando a vida profissional, familiar e académica, por sua vez, também a maturidade é um outro aspeto diferenciador entre eles. No entanto, todas estas diferenças diluem-se no relacionamento entre pares, pois a ansiedade, alegria e tensão é comum em todos os estudantes, quer sejam tradicionais ou não, favorecendo a troca de conhecimentos e aprendizagens (Quintas et al., 2014), o que faz intensificar e uniformizar o relacionamento entre todos através do objetivo comum – concluir o curso do ensino superior. Através da satisfação deste interesse pelo ensino superior, os estudantes não tradicionais não só se tornam mais capazes de acompanhar o progresso e as transformações sociais, como também vêm a assumir uma maior produtividade social, satisfazendo o seu bem-estar e alcançando a sua realização pessoal.

Devido às enormes transformações inerentes à vida na sociedade atual, cada vez mais é imprescindível a procura por novos conhecimentos, novas metas e estratégias, para que seja possível cada indivíduo acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, Canário (1999) reconhece a importância do processo de aprendizagem, encarando-o “como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (p. 109). Assim, para que seja possível formalizar, mobilizar e selecionar estratégias para responder às motivações traçadas, é essencial o sujeito atribuir sentido à aprendizagem (Canário, 1999).

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa⁸, o conceito “motivação” significa o ato de despertar o interesse por algo, bem como o conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém. Desta forma, encontrar-se motivado para aprender é uma condição essencial para promover a aprendizagem ao longo da vida, na medida em que, cada ser humano atribui diferentes significados às experiências, tendo em conta os seus interesses e valores.

Neste contexto, Oliveira (2017) enumera um conjunto de fatores, que é necessário ter em consideração para compreender as motivações das pessoas adultas, tais como a sua:

⁸ Motivação. Retirado de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motiva%C3%A7%C3%A3o> consultado a 28 de outubro de 2019.

cultura, personalidade, experiências de vida, género, etc. (mais do que com a idade), não se dispensa também o reconhecimento do contexto cultural, daí que os fatores socioculturais, a visão dos educandos, a sua linguagem e valores, bem como os seus modos de conhecimento precisem de ser compreendidos e tidos em consideração quando se aborda a motivação das pessoas adultas para aprender (Oliveira, 2017, p. 329).

Em termos mais específicos, Carré (1998, 2001, citado por Pires, 2008) elucida dois eixos de orientação, através dos quais explica as finalidades das estratégias de aprendizagem, subdividindo-se o primeiro, no eixo de orientação que vai da motivação intrínseca à extrínseca, o qual é justificado pela satisfação que provoca em cada sujeito no processo de aprendizagem e, o segundo eixo, orienta-se para aprendizagem e participação, variando entre a motivação orientada para o processo de aquisição de conhecimentos e a orientada para a participação. Neste sentido, Carré identifica como motivos intrínsecos, os epistémicos (gosto pelo saber), os socioafetivos (gosto pelos contactos sociais) e os hedónicos (gosto pela participação, tendo em conta as condições do contexto de aprendizagem) (Pires, 2008). No campo dos motivos extrínsecos, a aprendizagem é considerada um meio e não um fim, no qual o autor inclui os motivos económicos (bens materiais), prescritos (pressões externas), derivativos (como forma de fugir a situações desagradáveis), operatórios profissionais (justificados pela atividade laboral), operatórios pessoais (justificados por necessidades da vida pessoal), identitários (caraterísticas identitárias) e motivos vocacionais (orientados para a gestão da carreira). A partir deste modelo, é possível evidenciar a diversidade de motivos subjacentes a cada sujeito no processo de aprendizagem, bem como “compreender a relação dos adultos com a aprendizagem, num momento específico, e a dinâmica motivacional que orienta a implicação do adulto nessa situação” (Pires, 2008, p. 120).

Estas propostas de Carré (1998) basearam-se no contributo pioneiro da tipologia motivacional de Houle (1961). Este último autor elaborou três razões que justificam o interesse contínuo dos adultos pela aprendizagem ao longo da vida: a primeira relaciona-se com o interesse pelos contactos sociais e pela partilha, a segunda incide no alcance dos objetivos traçados e a terceira razão está relacionada com o interesse genuíno por aprender sempre algo mais (Oliveira, 2017). Todas estas razões diferem de pessoa para pessoa, pois como referem Tuijnman e Boström (2002), a consumação da aprendizagem depende em grande parte da capacidade e da motivação dos indivíduos para cuidarem da sua própria formação,

encarando o diploma não como um resultado final, mas como apenas uma etapa do processo contínuo que se estende ao longo de toda a vida.

A partir dos autores citados constata-se a existência de uma grande diversidade de motivações. Não é possível identificar um só motivo, não é possível considerar apenas uma variável, tal como já Maslow (citado por Brockett, 2000) tinha identificado na sua pirâmide motivacional, ao apresentar-nos um conjunto de motivos que se relacionam numa hierarquia de superioridade, de poderes mais fortes. Assim, a pessoa permanece sob o controlo de um motivo 'inferior' até que o objetivo desse motivo seja alcançado, ou a sua satisfação assegurada. Quando isso é conseguido, a pessoa fica sob a influência do motivo do nível que se segue. Na pirâmide das necessidades proposta por Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, de estima e, no topo da pirâmide, encontramos as necessidades de autorrealização. Cada pessoa possui sempre mais de uma motivação. No entanto, todos os níveis atuam conjuntamente, dominando as necessidades mais elevadas sobre as mais baixas, desde que estas estejam suficientemente satisfeitas. Toda a necessidade está relacionada com o estado de satisfação ou insatisfação de outras necessidades.

Também na teoria da autodeterminação desenvolvida por Ryan e Deci (2000) é tida em consideração a motivação intrínseca para o desenvolvimento do ser humano, defendendo que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas inatas, as quais são essenciais para facilitar o funcionamento ótimo da predisposição natural para o desenvolvimento e integração, a inserção construtiva na sociedade e o bem-estar pessoal. Desta forma, os ambientes de aprendizagem que apoiam as necessidades de competência, de relação e de autonomia, como por exemplo, a formação académica e a própria experiência ao longo da vida, fazem aumentar a motivação intrínseca e facilitam a integração da motivação extrínseca, com o fim de atingir o bem-estar pessoal.

Para que os adultos sejam bem-sucedidos e consigam atingir o bem-estar pessoal têm de mobilizar estratégias que também se reflitam nos contextos de educação/formação. Neste sentido, importa realçar os níveis integrados da motivação de pessoas adultas desenvolvido por Wlodkowski (2008, citado por Oliveira, 2017). Segundo este modelo, existem três níveis, sendo que para assegurar adequadamente os processos educativos/formativos tem de estar presente pelo menos o nível mais básico, dirigido não só a assegurar *sucesso* no processo de aprendizagem, como também permitir que a entrada em formação resulte do desejo por *querer aprender*. Ao segundo nível da motivação integrada é acrescido o *valor* que as pessoas adultas atribuem às aprendizagens, o qual varia de pessoa para pessoa, mas é através dessa valorização que se mobiliza a elevação da motivação. Por fim, no terceiro nível é-lhe acrescido o prazer/agradabilidade que é auferido nas atividades de aprendizagem, inclusivamente, ao

longo da sua formação superior. É este terceiro nível da motivação integrada das pessoas adultas que mais contribui para o bem-estar pessoal face à sua determinação.

Mais recentemente, os motivos para o ingresso no Ensino Superior têm sido matéria de estudo por diversos investigadores (e.g., Quintas et. al., 2014), resultando na publicação de artigos científicos que retratam todo o processo investigativo. Neste caso, estes investigadores mencionaram alguns dos motivos para os estudantes adultos com mais de 23 anos ingressarem no ensino superior, que é possível rever nas propostas atrás referidas, tais como, relacionados com a progressão na carreira, satisfação e valorização pessoal, reconhecimento social, fuga à rotina diária, oportunidade de novos relacionamentos pessoais bem como o interesse em se tornar um melhor cidadão, mais ativo e participativo. Esta variedade de motivos considera o projeto futuro no seu todo, envolvendo os interesses pessoais, profissionais, sociais e familiares, que advém da consecução de um grau superior, transpondo o simples momento da obtenção do diploma.

Desta forma, dada à diversidade de motivações apontadas, o processo motivacional parece articular-se com o sentido de autodeterminação, a perceção de competências e a existência de um projeto em cada sujeito. De acordo com o estudo desenvolvido por Apps em 1981 (citado por Oliveira, 2007), os motivos mais mencionados que justificam o ingresso dos adultos no ensino superior encontram-se relacionados com o exercício de uma profissão, a boa posição e aceitação social, a necessidade de melhorar e enriquecer a sua vida, o estatuto social mais elevado, bem como resulta da publicidade persuasiva feita pelos estabelecimentos de ensino superior. Oliveira (2017) acrescenta ainda que as motivações inerentes à aprendizagem ao longo da vida sofrem transformações ao longo da mesma, tendo em conta os desafios impostos pela sociedade contemporânea. No entanto, de uma forma mais abrangente e global, é possível identificar que essas motivações se encontram maioritariamente associadas ao emprego, ao gosto inato pelo aprender sempre mais e melhor, bem como pelo cumprimento de objetivos relacionados com as ambições da própria pessoa. Face a estes conjuntos de fatores, importa perceber que aspetos são comuns aos adultos com mais de 50 anos que ingressaram no ensino superior, depois de já estarem inseridos no mundo do mercado de trabalho.

Depreende-se pelo que atrás expusemos, que cada pessoa possui sempre mais de uma motivação. Todos os níveis atuam conjuntamente, dominando as necessidades mais elevadas sobre as mais baixas, desde que estas estejam suficientemente satisfeitas. Toda a necessidade está relacionada com o estado de satisfação ou insatisfação de outras necessidades, de uma forma hierarquizada, tal como Maslow (1943) representa na pirâmide das necessidades. O seu efeito sobre o organismo é sempre global e conjunto e nunca isolado, daí ser evidente a diversidade de motivações que incentivam o (re)ingresso de cada

adulto na Licenciatura de Serviço Social, relacionadas com diferentes necessidades e interesses.

De acordo com alguns dos estudos já desenvolvidos, são diversos os motivos mencionados, uns de natureza intrínseca e outros de ordem mais extrínseca. Contudo, independentemente da sua natureza, em todos os estudos supramencionados são tidas em consideração duas grandes vertentes: por um lado, encontramos motivos relacionados com a profissão e a ascensão de carreira, por outro, constatam-se motivos relacionados com o enriquecimento e desenvolvimento pessoal. O desejo de adquirir novas habilidades e recursos, a possibilidade de usufruir de novas oportunidades faz com que os estudantes adultos desenvolvam e aumentem a sua autoestima e sentimento de realização pessoal.

5. O projeto de vida e a idealização da pessoa adulta

Tal como mudam as necessidades e as motivações, inevitavelmente também mudam os projetos e as pessoas. Contudo, qual deles é o promotor para a grande mudança? A pessoa ou os projetos? É mesmo essa a dúvida que também Guilherme Velho (1994) levanta e para a qual procura encontrar respostas, concluindo que existe uma relação indissociável, sendo difícil de encontrar o grande impulsionador para essa mudança, e afirmando que os “projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através dos seus projetos” (p. 48).

A identidade de cada sujeito e a inevitável transformação que este vai enfrentando ao longo dos anos relaciona-se estreitamente com o seu projeto de vida. Tal como referido anteriormente, é a identidade que permite dar significado à existência de cada um de nós, na qual o passado e o presente sustentam a coerência da identidade de cada sujeito. Contudo, como invoca Vieira (2009), essa relação entre o passado e o presente é o que faz sustentar o sentido ao futuro, a lógica do projeto de vida. Por sua vez, também a formação assume uma dinâmica que se inscreve numa “lógica de projeto, assumindo o presente e o passado numa perspetiva de futuro que mais do que o previsto ou programável é utopicamente desejado” (Silva, 2003, p. 35).

O projeto de vida, tal como a identidade, é dinâmico e permanentemente (res)estruturado, emergindo na relação entre o passado, presente e futuro. Também Boutinet (1996) invoca a relação da ideia de projeto enquanto antecipação de vida do sujeito, ou seja, associa o conceito *projeto* ao ato de *planificação*, mais precisamente, enquanto conduta de antecipação. Lopes (2014) refere mesmo na sua obra o facto do passado de cada sujeito servir de base, como se de uma inspiração se tratasse para antecipar um futuro ideal para si, “esse ideal é o projeto, que não é estritamente individual – é pessoal, alimentado pelos grupos

sociais dentro do qual o indivíduo circula” (Lopes, 2014, p. 79). Desta forma, mais uma vez é realçada a interdependência entre o sujeito e o projeto de vida, remetendo para o processo reflexivo do próprio sujeito em relação ao amanhã. Na realidade, cada sujeito procura construir um projeto de vida numa perspectiva de continuidade, de manutenção da sua própria vida, na qual inclui as mais diversas dimensões, através do qual planifica e estabelece as diversas possibilidades, ou seja, a forma como cada um de nós perspectiva o futuro consoante as condições de vida atuais.

Contudo, esse processo implica uma ponderação muito consistente, na qual cada sujeito estabelece objetivos pessoais e direções para a sua vida futura, na medida em que,

El proyecto de vida articula la identidad personal social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida. Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (D’Ángelo, 2000, p. 270)

Desta forma, um projeto de vida concretizável não é concebível sem o desenvolvimento suficiente do pensamento crítico/reflexivo que articula com as diversas dimensões do pensar-sentir-agir, servindo de base para proporcionar a coerência dos projetos de vida. Assim, a necessidade de definir um projeto de vida acompanha cada pessoa ao longo da sua trajetória de vida, variando consoante a sua autorrealização, o que a faz evidenciar a intersubjetividade única que é.

Dias (2009), no seu trabalho de investigação, considera o projeto de vida como uma progressão do próprio sujeito, no qual vincula as motivações, as implicações, os objetivos e desejos, conduzindo à realização e à concretização do projeto de vida. A idealização da prática futura, em algo concretizável, faz com que o projeto de vida de cada pessoa adulta seja a impulsionadora da forma como vai definindo a sua identidade, resultando da maneira como vivenciou o seu passado, bem como de “um presente de escolhas e decisões e uma expectativa de abertura sobre o futuro com sentidos e possibilidades de trabalho sempre condicionais, determinadas e determinantes” (Dias, 2009, p. 95) para todos os momentos de transição.

Tal como a identidade se caracteriza pelo seu carácter metamorfósico, também o projeto de vida acompanha essa mesma incompletude, advinda das sucessivas mudanças sociais e

dos diversos papéis desempenhados por cada sujeito ao longo da sua trajetória de vida (Lopes, 2014). O desejo pelo desempenho de outras funções é um dos estímulos de um adulto salariado para ingressar no ensino superior, impulsionado pelo desejo de novos planos futuros, novos projetos de vida. Contudo, face às diversas experiências de vida e às diversas trajetórias, estas fazem com que cada adulto os reelabore, repense e reformule dia após dia, pois os projetos são elaborados e contruídos em função das experiências e interações socioculturais vivenciadas e, conseqüentemente, interpretadas, pois todas essas vivências que vão marcando todo o percurso de vida de cada sujeito, desde a infância até à idade adulta, não são meramente momentos acumulativos e elementares (Velho, 1981). Deste modo, ao projetar o futuro, a pessoa reflete sobre si própria, reflete no que foi, no que é e no que ambiciona ser, sempre num processo dinâmico, contínuo, flexível e de permanente reconstrução.

Em síntese, a realidade social está em constante transformação, o que requer uma contínua investigação, atualização, mudança e reconfiguração das estratégias e políticas de educação. Deste modo, é por via da educação, não só formal, como informal e não-formal, que se torna imprescindível à pessoa adotar uma postura proativa no seu próprio desenvolvimento, não só enquanto ser adulto, mas também como cidadão ativo. É nesta perspetiva de proatividade que o presente estudo procura incidir, de forma a compreender as motivações dos adultos assalariados ao reingressarem no ensino superior para investir na sua formação. Os contextos envolventes e as necessidades sentidas divergem de pessoa para pessoa, levando a priorizar umas em detrimento de outras. Diariamente, as pessoas adultas são confrontadas e vivem processos metamorfósicos, sujeitas a diferentes necessidades e contextos, o que leva à sua (trans)formação identitária e, conseqüentemente, à reestruturação dos projetos de vida. É face a esta diferente dinâmica hierárquica de seleção de necessidades e de processos que é possível combater a cristalização do saber, do ser e do fazer, justificando a pertinência do presente estudo empírico para encontrar as explicações, as razões, as necessidades e os contextos experienciados pelas pessoas adultas em estudo, de modo a perspetivar a resposta às seguintes questões: *o que o/a motivou a voltar a estudar?* e *o que se (trans)formou durante e após a conclusão do curso?*.

Capítulo II: Estudo Empírico

Este segundo capítulo da presente dissertação destina-se à descrição do estudo empírico realizado. Numa primeira instância, será explicado o motivo pelo qual o presente estudo se direcionou por esta vertente; de seguida será apresentado o problema de investigação e os respetivos objetivos, para, posteriormente se proceder à caracterização metodológica do mesmo.

1. Motivação para o estudo

No processo de investigação são vários os aspetos que devem ser tidos em consideração, de modo a não ser colocada em causa a veracidade dos resultados fruto do trabalho de investigação. Deste modo, antes mesmo de se escolher a área geral na qual se insere o problema em questão, é crucial que este seja do interesse profundo da investigadora, pois só assim é possível desenvolver um estudo viável, fidedigno e de interesse, não só para a investigadora, como também para a comunidade. Segundo Lima, Vieira e Oliveira (2007), a escolha do problema para proceder à investigação deve ser bastante significativo, pois caso contrário, dificulta a tarefa de conseguir levar a investigação até ao fim, devido ao nível de motivação não poder ser suficiente para fazer face a todas as adversidades que possam surgir ao longo do estudo.

Este interesse pelo reingresso dos adultos assalariados com idade superior aos 50 anos no ensino superior advém do processo de formação académico e de experiências vivenciadas pela própria investigadora da presente tese. Todo este interesse começa já no momento da sua própria formação, com apenas 19 anos, a frequentar o curso de Serviço Social em regime pós-laboral, tendo-se deparado com o facto de mais de 50% da sua turma ser constituída por colegas com idades bem superiores à sua, com família, filhos, responsabilidades profissionais. Contudo, essa multiplicidade de responsabilidades não parecia ser suficiente para alcançar a sua realização pessoal, levando estes adultos estudantes a decidir de forma voluntária voltar a investir na sua formação académica e, por vezes, numa área de formação completamente distante daquela em que se encontravam a exercer a sua profissão.

Adultos com idades já muito próximas da reforma, com mais de 20 anos de experiência profissional, com muitas vivências e sabedoria, veem-se encorajados a voltar a investir na sua formação, com o intuito de definir um novo rumo no seu projeto de vida. Este encorajamento sempre foi algo muito valorizado pela investigadora do presente estudo, considerando a

presente dissertação a oportunidade ideal para perceber de uma forma mais aprofundada as razões de fundo para todo este empenho. Afinal, por que razão negaram a permanência na sua carreira e decidiram inverter, aparentemente, as trajetórias mais normativas e previsíveis do seu ciclo de vida?

Face à trajetória de vida da própria investigadora, não apenas enquanto diplomada de Serviço Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, como também atual bolseiro de investigação e docente na mesma, foi de interesse pessoal definir como tema da sua tese as “Reconfigurações Identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino do Politécnico de Leiria”, no sentido de perceber que nem sempre a ascensão de carreira é o grande impulsionador para este investimento substancial na formação superior.

2. Definição do problema e objetivos do estudo

Antes de se definir metodologicamente uma pesquisa é crucial clarificar o problema da mesma, para ser possível delinear os objetivos e estruturar toda a investigação de modo a obter uma solução satisfatória, com clareza e o maior rigor possível. Formular o problema, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) “não é nada mais do que aprimorar e estruturar mais formalmente a ideia de pesquisa” (p. 61). Deste modo, o presente estudo dirige-se aos diplomados, já assalariados, em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, de modo a compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias ao longo da sua vida, não só pessoal, como profissional, social e familiar.

Face ao exposto, o objetivo principal do presente estudo empírico consistiu em conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as reconfigurações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.

Para além do objetivo geral supramencionado, foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1)** Conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão do mesmo;
- 2)** Conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos;
- 3)** Perceber as razões para o seu (re)ingresso na vida académica;
- 4)** Conhecer os seus projetos de vida após a aquisição de novas aprendizagens;

- 5) Perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação.

Perante a índole dos objetivos acabados de explicitar, direcionada ao âmbito social com intuito de compreender os casos particulares e não, necessariamente, considerá-los como representativos, optou-se, metodologicamente, por não integrar hipóteses como algo a validar.

Na obra *Metodologia de Investigação*, de Sampieri, Collado e Lucio (2013), é elucidado o facto de nem todas as investigações formularem necessariamente hipóteses, mesmo no âmbito de uma investigação quantitativa. Como referem os autores supramencionados, as investigações quantitativas com um alcance correlacional, explicativo ou descritivo têm a necessidade de formular hipóteses, de modo a explicar provisoriamente o fenómeno pesquisado. Contudo, os estudos com um alcance exploratório e compreensivo, como se caracteriza a presente investigação, não requerem a formulação de hipóteses, uma vez que, a sua “natureza é essencialmente induzir as hipóteses por meio da coleta e análise dos dados” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 113).

Segundo um paradigma mais positivista, o conhecimento científico assenta em dois grandes fundamentos: na objetividade das constatações empíricas e na coerência da lógica das teorias (Morin, 1996). Contudo, Edgar Morin invoca a complexidade inerente ao estudo social, o que limita esses fundamentos objetivos, na medida em que, o todo é mais do que a soma das partes, uma vez que no âmbito social, a “relação entre a parte e o todo, não é apenas a parte que está no todo mas o todo que está igualmente na parte” (p. 14). É esta complexidade que justifica a adoção de uma metodologia mista e compreensiva, de forma a resultar numa investigação de abordagens combinadas (Creswell, 1994).

3. Metodologia

A escolha da metodologia encontra-se relacionada com a natureza do estudo, numa primeira fase, uma lógica dedutiva e caracterizada pelo cumprimento de uma sequência de etapas, e posteriormente, uma abordagem qualitativa. Face ao exposto, o primeiro momento da investigação procura responder ao primeiro objetivo supramencionado: *conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão da mesmo*. Por sua vez, a segunda fase procura responder aos seguintes objetivos propostos na presente dissertação: *conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos; perceber as razões para o seu (re)ingresso na vida académica; conhecer os seus projetos de vida após a aquisição de novas*

aprendizagens e perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação.

Canastra, Haanstra e Vilanculos (2014, p. 20) referem que a escolha dos “instrumentos/técnicas de recolha e análise de dados constituem um momento decisivo, dado que, parte da validade científica dos resultados, resultam do modo como estes são organizados e aplicados”. Ainda assim, a investigação no âmbito das ciências sociais continua a oscilar na escolha da metodologia adotada, por um lado, entre os paradigmas mais positivistas “que buscam as regularidades e as invariantes da ação humana” (Margarido, 2011, p. 40) e, por outro, os paradigmas compreensivos e interpretativos. Desta forma, face aos objetivos traçados, optou-se, numa primeira fase, por uma pesquisa de carácter quantitativo e, posteriormente, de carácter qualitativo.

No âmbito social, Martinelli (1999) tem mostrado interesse em atribuir especial importância na escolha de metodologias de investigação de modo a encontrar significados e interpretações, que permitam compreender a essência das narrativas de cada indivíduo,

[...] tonava-se fundamental buscar novas metodologias de pesquisa que, mais do que buscar índices, modas, medianas, buscassem significados, mais do que buscar descrições, buscassem interpretações, mais do que buscar coleta de informações, buscassem sujeitos e suas histórias. Certamente, isso pressupõe um outro modo de fazer pesquisa, no qual não deixa de ser importante a informação quantitativa, mas sem que se excluam os dados qualitativos. Esses dados ganham vida com as informações, outras com os depoimentos, com as narrativas que os sujeitos nos trazem (Martinelli, 1999, p. 21).

Desta forma, a presente dissertação procura conciliar uma metodologia quantitativa com uma qualitativa, na busca de uma estratégia que Margarido (2011) designa de explicativa-compreensiva, de modo a convergir na complementaridade mútua, entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (Margarido, 2011). Todavia, a investigação não é apenas imprescindível no processo de ensino/aprendizagem, bem como, crucial para a renovação do conhecimento, de modo a assegurar a veracidade e a fidelidade das conclusões retiradas. Com o presente estudo pretende-se, numa primeira fase, conhecer e caracterizar a situação sociodemográfica e socioprofissional dos alunos que concluíram a Licenciatura de Serviço Social, com recurso à técnica do Inquérito por questionário, através do qual se prossegue com a análise quantitativa dos resultados, pois segundo McMillan e Schumacher (1989, citado por Silva, Oliveira, Pereira e Lima, 2010) o objetivo principal do processo de

recolha de dados na investigação quantitativa é a obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) alertam para o facto da adoção de um único método de investigação começar a não ser suficiente para enfrentar todos os problemas e fenómenos complexos no âmbito das ciências sociais. Face ao problema e aos objetivos traçados na presente investigação, é importante recorrer a um método misto, o qual inclui a investigação quantitativa e qualitativa, pois só assim é possível construir uma investigação multidirecional e entender a complexidade das relações em investigação. No presente estudo, o recurso a esta metodologia não só permite uma perspetiva mais ampla, integral, completa e holística relativamente à diversidade de motivações inerentes ao processo de reingresso de adultos assalariados e consequentes reconfigurações identitárias, bem como, potencia clareza, produz dados mais “ricos” e variados, e consequentemente, possibilita um maior êxito na apresentação dos resultados alcançados. Na obra de Collins, Onwuegbuzie e Sutton (2006), os autores identificam quatro razões para empregar uma metodologia mista no processo investigação, na medida em que, permite enriquecer a amostra, aumenta a exatidão do estudo, garante uma maior confiabilidade e otimiza os dados recolhidos e interpretações dos mesmos.

A escolha por uma metodologia mista permitirá minimizar as limitações inerentes a qualquer uma das metodologias de investigação, quando usadas isoladamente. Através da mesma, procura-se complementar os processos intrínsecos a uma investigação quantitativa e qualitativa, alcançando uma variedade maior de perspetivas para analisar os dados obtidos no estudo, através não só da relação entre variáveis, como também, no identificar dos seus significados. O social é complexo, pelo que, é essencial analisar toda essa complexidade através de uma metodologia compósita, que combina um paradigma quantitativo e qualitativo. Deste modo, Creswell e Clark (2018) enumeram alguns aspetos que o investigador deve considerar ao adotar uma metodologia compósita na sua investigação, nomeadamente,

- É necessário recolher e analisar quer dados quantitativos quer dados qualitativos de maneira rigorosa, para responder às questões e hipóteses de investigação;
- É fundamental integrar (ou misturar ou combinar) as duas formas de dados nos resultados finais;

- É crucial organizar os procedimentos anteriores de acordo com desenhos de investigação específicos, que evidenciem a lógica e os processos usados para conduzir o estudo;
- É imperioso enquadrar todos os procedimentos, no âmbito da teoria e da filosofia (alicerces teóricos e filosóficos).

(Creswell e Clark, 2018, p. 5)

Considerando todos estes cuidados, é crucial implementar corretamente as diversas componentes quantitativas e qualitativas no decorrer de toda a investigação, de modo a não comprometer a credibilidade e qualidade do estudo. Desta forma, o presente estudo, numa primeira fase, busca conhecer de forma mais objetiva, a realidade, a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão da mesma. Posteriormente, será trilhado um caminho mais qualitativo, ligado às subjetividades pessoais, através do qual se busca a compreensão das motivações inerentes às escolhas formativas e profissionais dos adultos assalariados ao (re)ingressarem na formação académica.

3.1 Investigação quantitativa: do geral ao particular

Segundo Richardson, no seu livro “Pesquisa Social: Métodos e Técnicas” (1999), a investigação quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de recolha de dados, como no tratamento destes por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, às mais complexas. Através deste primeiro método, pretende-se conhecer aqueles estudantes que se enquadram no perfil em estudo, para que de seguida, seja possível realizar entrevistas individuais, recorrendo ao plano de uma investigação qualitativa.

3.1.1. Participantes

O estudo realizou-se na ESECS-IPL, numa primeira fase, dirigido a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018. Destes, 93 formaram-se em regime pós-laboral e os restantes 145 em regime diurno. No entanto, dos 238 questionários enviados, apenas 124 diplomados procederam ao seu preenchimento, justificando assim, a razão pela qual a recolha de dados incidiu numa amostra de 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral.

Esta amostra foi constituída através de um inquérito por questionário⁹, em articulação com o “Projeto de Formação e Empregabilidade Social” da ESECS-IPL, através do qual foi possível adaptar um questionário de recolha de dados, já utilizado pelos investigadores da Unidade de Investigação do CICS.NOVA.IPLeiria.

Desta forma, depois de definida a unidade de análise e delimitada a população em estudo, a amostra foi constituída por via de uma amostragem probabilística, do tipo aleatória simples, na medida em que todos os adultos diplomados teriam a mesma probabilidade de serem selecionados, tendo sido esta constituída consoante o número de estudantes diplomados que procederam ao preenchimento e envio do inquérito por questionário descrito posteriormente.

3.1.2. Instrumento de recolha de dados

Como referido anteriormente, nesta primeira instância de caracterização dos estudantes de Serviço Social, recorreu-se ao inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Depois de traçados os objetivos mencionados anteriormente, recorreu-se ao instrumento de recolha de dados já utilizado pelos investigadores da Unidade de Investigação do CICS.NOVA.IPLeiria, de modo a ser possível caracterizar os estudantes de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Como em qualquer método de recolha de dados, também o questionário assume vantagens e inconvenientes na sua utilização. Como vantagens, é um instrumento menos dispendioso em comparação com a entrevista, o que permite ser utilizado junto de um maior número de sujeitos e, assim, obter mais informações de um conjunto populacional. Também a natureza impessoal do questionário, a uniformidade da sua estrutura com as mesmas diretrizes permite “assegurar a fidelidade e facilitar as comparações” (Fortin, 2009, p. 254) diante todos os participantes, possibilitando o anonimato ao longo do estudo, em caso de necessidade. Contudo, Fortin (2009) destaca como eventuais desvantagens a possibilidade de baixa adesão ao preenchimento do mesmo, bem como o facto de não permitir controlar o contexto em que cada questionado respondeu.

Como referem Sampieri, Collado e Lucio (2013), existe um conjunto de cuidados a considerar no processo de delineamento do inquérito por questionário, destacando-se: inserir o propósito geral do estudo, elucidar para a importância da participação no estudo e realçar o consentimento livre e esclarecido. Assim, do inquérito por questionário que foi adaptado, fez parte uma nota introdutória que integrou a referência ao objetivo do estudo:

⁹ ANEXO I – Questionário de Formação e Empregabilidade

A ESECS – IPL está a realizar um questionário absolutamente confidencial aos seus diplomados com o objetivo conhecer a sua situação profissional.

Uma vez que estas informações são extremamente importantes para a ESECS - IPL, agradecemos que respondesse a um conjunto de questões acerca da sua situação profissional, antes de ter concluído o curso, um ano após a obtenção do diploma e na atualidade.

Também aquando da realização do contacto telefónico, foi possível esclarecer eventuais dúvidas dos participantes, tendo sido realçado o facto de se garantir o anonimato e confidencialidade de todos os dados. Um outro aspeto importante a considerar foi o agradecimento pela disponibilidade dos participantes no preenchimento do inquérito por questionário. No presente estudo, o agradecimento surgiu no fim do preenchimento do questionário, contudo, pode também surgir na introdução do mesmo:

O Instituto Politécnico de Leiria e a Escola Superior de Ensino e Ciências Sociais agradecem-lhe desde já pela sua disponibilidade em responder a este nosso questionário.

Cumprimentos Académicos.

O questionário, elaborado em articulação com o “Projeto de Formação e Empregabilidade Social” da ESECS-IPL, tinha como finalidade perceber a situação de empregabilidade dos estudantes dos cursos de ciências sociais do Politécnico de Leiria. Contudo, na presente investigação, o referido questionário foi recolhido com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear a segunda fase da investigação – as entrevistas individuais.

O referido instrumento de avaliação procura recolher informação do estudante sobre:

- o regime do curso que concluiu na ESECS, o ano em que concluiu e a forma de ingresso;
- o interesse dos diplomados face ao curso concluído;
- as atividades profissionais que possa ter desempenhado durante a realização do curso, e que tenham sido remuneradas;
- a continuidade no investimento da sua formação académica;
- a situação profissional que se seguiu à conclusão do seu curso superior;

- a atividade laboral um ano após a conclusão do curso, o tipo de contrato, e as atividades desempenhadas;
- a situação de desemprego e a iniciativa na procura de emprego após a conclusão do curso;
- a situação profissional ou laboral atualmente;
- o percurso profissional.

Todos estes aspetos são contemplados no inquérito por questionário. Contudo, apenas alguns parâmetros vão ser alvo de análise na presente investigação, nomeadamente, o exercício de atividade profissional dos estudantes do curso de serviço social durante o curso, a periodicidade dessa mesma atividade, o estabelecimento de contrato de trabalho ao longo da frequência no curso, o período de tempo que mantiveram na mesma atividade profissional após a conclusão do curso e por fim, as perspetivas futuras relativas à realização de outra formação, tudo isto com o fim caracterizar os estudantes de Serviço Social e, posteriormente, constituir um grupo de diplomados, cujo perfil se adegue ao objeto de análise.

3.1.3. Procedimentos

O questionário, adaptado para o efeito, antes de ter sido enviado para todos os diplomados de Serviço Social da ESECS, foi sujeito a um pré-teste com 10 diplomados, com o intuito de verificar o entendimento e compreensão dos sujeitos relativamente às questões colocadas. Segundo Fortin (1999), o pré-teste não só permite verificar a pertinência das questões e a perceptibilidade das mesmas, bem como verificar:

- a) se os termos utilizados são facilmente compreensíveis e desprovidos de equívocos: é o teste da compreensão semântica; b) se a forma das questões utilizadas permite colher as informações desejadas; c) se o questionário não é muito longo e não provoca desinteresse ou irritação; e d) se as questões não apresentam ambiguidade. (p. 253)

Posto isto, foi solicitada à ESECS-IPL uma listagem dos estudantes diplomados entre 2015/2016 e 2017/2018, com os respetivos emails académicos, que concluíram a sua licenciatura em Serviço Social. Com essas listagens, os diplomados foram contactados por via email, no qual foi feito o enquadramento do estudo em causa, apelando a participação dos mesmos no preenchimento do inquérito por questionário através do *GoogleDrive*, salvaguardando sempre, como atrás mencionado, a sua confidencialidade, uma vez que os dados recolhidos serviam somente para a realização da investigação. Posto isto, foi estabelecido contacto telefónico, no sentido de apelar ao preenchimento do referido inquérito, já enviado para os respetivos e-mails. Nesse contacto telefónico apresentou-se a temática do

estudo, colocando-se o diplomado à vontade para esclarecimento de quaisquer dúvidas. A partir desse processo, foi possível atualizar eventuais dados que impossibilitavam a receção do respetivo email. Contudo, as alterações de emails pessoais e/ou de contactos telefónicos foram alguns dos constrangimentos comprometedores do acesso aos diplomados mencionados. Estes contactos foram efetuados durante a primeira quinzena do mês de abril do ano de 2019, tendo sido prolongada a recolha de respostas até ao dia 31 do referido mês.

Depois de recolhidos todos os questionários, procedeu-se à análise e tratamento dos dados, levada a efeito com base na utilização dos programas informáticos – *Statistical Package for the Social Sciences 23* (SPSS) e *Microsoft Office Excel*. A complexificação das abordagens quantitativas na sua vertente de volume de dados recolhidos e de possibilidades estatísticas de análise, torna essencial o domínio de ferramentas informáticas que auxiliem esse trabalho. O desenvolvimento nas últimas décadas de software de apoio à estatística e de procedimentos cada vez mais complexos justifica a importância de os investigadores dominarem os primeiros passos de criação de base de dados e transformação da mesma, de modo a criarem bases para as suas investigações, cuja flexibilidade possibilite uma análise acurada dos dados em função dos seus objetivos. Neste sentido, o SPSS tem-se imposto como uma ferramenta de ampla utilização que permite a transferência para outras aplicações complementares aos processos de análise (Pocinho, 2014). É assim inevitável o conhecimento de instrumentos de apoio à decisão estatística que abram o campo de possibilidades de análise e testagem de hipóteses, assim como a compreensão descritiva das variáveis e as possibilidades de análise inferencial que estas nos colocam.

3.2 Investigação qualitativa: a especificidade do particular

A atividade qualitativa não se limita a observar o mundo, como também a interpretar, no sentido de transformar as diversas representações e significações sob a perspetiva dos sujeitos da ação (Silva et al., 2010). Tendo em conta a sua metodologia de intervenção, a investigação qualitativa presume “uma nova relação do investigador com o sujeito e com o contexto em que decorre a pesquisa” (Vieira e Vieira, 2018, p. 34), tendo como objetivo estudar e perceber os fenómenos da complexidade inerentes à sociedade. Deste modo,

a investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objetivo obter junto das pessoas adultas em análise (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão

(o *sentido*) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida). (Amado, 2010, citado por Amado, 2017, p. 17)

Face às diversas técnicas de recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa e às características inerentes ao estudo, optámos por estruturar uma entrevista¹⁰, através da qual é possível recolher informação e gerir uma conversa intencional orientada para os objetivos da presente investigação. Referindo-se a uma investigação com trajetórias pessoais, muito individualizada, singular e baseada nas perspetivas e decisões individuais, optou-se pela entrevista individual, no sentido de garantir um ambiente mais favorável e confidencial, pois como defende Bourdieu (1993, citado por Amado, 2017), desta forma é estabelecida uma disponibilidade total diante da pessoa entrevistada. Já através de outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, através do grupo focal poderia não ser possível criar um ambiente favorável e propício para a partilha das respetivas trajetórias de vida, na medida em que, o presente estudo não visa a partilha entre os estudantes das suas aprendizagens e experiências, mas antes, a partilha e a reflexão individual dos momentos de vida pessoais e privados. Através do recurso à entrevista semiestruturada, é possível garantir ao entrevistado a confidencialidade e o anonimato do mesmo, pois todos os dados recolhidos serão codificados de forma a garantir a anonimização das informações.

3.2.1. Participantes

Num segundo momento do estudo, foram selecionados os participantes através de um método não probabilístico por conveniência (Sampieri, Collado e Lucio, 2013) para integrar a fase das entrevistas individuais, na medida em que a escolha dos seus elementos não foi constituída probabilisticamente, mas de acordo com as características dos diplomados que correspondiam ao perfil desejado para o estudo - adultos que se formaram em serviço social com idade superior aos 50 anos. Face aos diferentes métodos de amostragem não probabilística, optou-se pela amostragem por seleção racional, na medida em que foi a investigadora que escolheu os participantes para o seu estudo, tendo em consideração essas mesmas características específicas. Dado às características do presente estudo, considerou-se este método de amostragem o mais adequado para constituir o número de participantes entrevistados, pessoas adultas que (re)ingressaram no ensino superior, já inseridos no mercado de trabalho, e com idade superior a 50 anos. Esta metodologia de amostragem tem por base “o julgamento do investigador para constituir uma amostra de sujeitos em função do seu carácter típico” (Fortin, 2009, p. 209), o que permite estudar com maior particularidade as

¹⁰ APÊNDICE I: Entrevista Semiestruturada

motivações inerentes neste processo de reingresso e assim, contribuir para uma melhor compreensão desta realidade.

No sentido de cumprir com os objetivos definidos para o presente estudo, foram contactados seis assistentes sociais que reuniam todos os critérios pretendidos, nomeadamente, estarem inseridos no mercado de trabalho, terem-se diplomado com idade superior a 50 anos e terem-se formado em Serviço Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Esse contacto, numa primeira fase foi realizado por via telefónica de modo a enquadrar o objetivo do estudo e, posteriormente, ocorreu de forma presencial, através de entrevista individual. Por sua vez, as várias entrevistas foram sempre realizadas com base no mesmo guião, que a seguir se descreve, de modo a garantir o cumprimento de todos os parâmetros em estudo e todo o seu rigor científico. Contudo, como será de seguida analisado, as experiências de vida, os contextos envolventes, as motivações e necessidades sentidas diferem de pessoa para pessoa, tornando-se único e enriquecedor cada partilha, cada testemunho.

3.2.2. Instrumento de recolha de dados

Como referido anteriormente, no segundo momento do presente estudo de investigação, privilegiou-se a aplicação de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Fortin (2009) elucida o facto de o questionário não permitir aprofundar determinados assuntos como a entrevista, pelo que, o recurso a entrevistas permitiu articular os dados empíricos recolhidos através do questionário e complementar com a partilha de informação genuína acerca das suas trajetórias de vida. O facto de se tratar de uma entrevista semiestruturada, permitiu ao investigador recorrer a perguntas de recurso que, numa fase inicial, não se previam, enriquecendo o guião da entrevista e por sua vez, enalteceu a análise do conteúdo.

A entrevista pode ter diferentes classificações consoante a sua estrutura. Neste caso, optou-se por uma entrevista semiestruturada¹¹, para qual foi constituída um guião prévio, tendo em conta uma ordem lógica para o entrevistador, subdividindo-o em diversos blocos, de modo a potenciar uma grande liberdade de resposta para o entrevistado e permitir a recolha de dados pertinentes ao estudo. O referido guião foi subdividido em 6 blocos, orientado segundo uma lógica do mais antigo para o mais recente, no qual o primeiro bloco se destinou à legitimação da entrevista com o objetivo de explicar os objetivos do estudo e criar um ambiente propício à mesma. O segundo bloco teve como objetivo conhecer o percurso académico do entrevistado antes de reingressar no ensino superior em Serviço Social, o terceiro bloco direcionado à fase que antecedeu o reingresso, tendo como objetivo obter

¹¹ APÊNDICE I: Entrevista Semiestruturada

dados sobre o contexto pessoal, profissional e familiar das pessoas adultas assim que concluíram a sua formação, uns ao nível secundário e outros, ao nível superior até decidirem (re)ingressar e investir na sua formação académica. Já mais direcionado para o momento do reingresso, o quarto bloco de perguntas teve como objetivo perceber os momentos e transições subsequentes ao reingresso das pessoas adultas no ensino superior e o quinto bloco foi estruturado para compreender a situação atual do entrevistado nos diversos contextos em estudo, nomeadamente, no âmbito profissional, familiar e pessoal. Por fim, o último bloco foi orientado para promover uma reflexão final, de modo a captar o sentido que o entrevistado assume perante o seu reingresso no ensino superior e agradecer a sua participação no estudo.

Amado (2017) refere que, tanto a bibliografia nacional como a internacional, consideram a entrevista semiestruturada como umas das técnicas mais utilizadas no âmbito da investigação qualitativa. Por sua vez, o referido guião da entrevista trata-se “de um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista” (p. 217) servindo em simultâneo como instrumento de preparação para a entrevista. No entanto, antes de proceder à realização das entrevistas, é fundamental fazer um teste-ensaio do guião, de modo a analisar e perceber se os objetivos previstos são ou não alcançados. Depois de implementar um teste-ensaio com um docente da ESECS, foi possível corrigir/retificar algumas questões e obter uma estimativa, embora grosso modo, do tempo médio de duração de toda a entrevista. Importa também salientar que, ao longo do teste do guião da entrevista foram tidas em consideração perguntas de recurso e de aferição destinadas a facilitar a obtenção da informação relevante e pertinente de modo a obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas.

Apesar dos cuidados mencionados na preparação da entrevista, também é crucial o entrevistador estar atento ao decorrer da mesma, de modo a minimizar alguns dos inconvenientes inerentes a este instrumento de recolha de dados. Como referido anteriormente, todos os instrumentos de recolha de dados, sejam eles quantitativos ou qualitativos assumem vantagens e desvantagens, não sendo a entrevista exceção disso. Desta forma, também o contexto onde decorre a entrevista pode influenciar a resposta do entrevistado (Fortin, 2009), o que requer uma atenção especial por parte do investigador, tendo o cuidado de considerar o mesmo espaço para todos os participantes. Um outro cuidado a considerar é a postura assumida pelo investigador, de modo a não influenciar a resposta do entrevistado para não comprometer a fiabilidade dos dados recolhidos, evitando assim, juízos de valor no momento da análise dos dados.

Contrariamente ao inquérito por questionário, a entrevista tem como vantagem a sua utilização geral, independentemente da escolaridade dos participantes, bem como o contacto direto que é estabelecido entre o investigador e o participante, potenciando a observação e

análise da postura, dos sentimentos e expressões. No entanto, o tempo que é necessário para o desenvolver da mesma pode ser considerado uma limitação, na medida em que requer maior disponibilidade dos participantes quando comparada com o inquérito por questionário. Por outro lado, é também exigido maior tempo ao investigador no processo de codificação e de análise do conteúdo.

Perante estas vantagens e limitações provenientes da utilização da entrevista, foi crucial a investigadora do presente estudo ter a preocupação de criar um clima de confiança, no qual o entrevistado se sentisse à vontade e motivado no decorrer da mesma, assim como também considerar a postura, o tom da voz, a expressão verbal e não verbal e evitar os enviesamentos, pois só assim é possível assegurar rigor e boas condições para o bom desenrolar da entrevista.

3.2.3. Procedimentos

Face a todos os cuidados a considerar no decorrer de toda a planificação e execução da entrevista semiestruturada, importa ressaltar a pertinência do consentimento informado¹², através do qual o entrevistado é esclarecido e colocado ao seu dispor a livre participação no estudo. No consentimento informado é apresentado o teor do estudo e respetivos objetivos, bem como a importância da participação dos entrevistados. Constitui ainda uma descrição das condições específicas de participação no estudo, nomeadamente, quem terá acesso à informação recolhida, qual a sua finalidade, e quais as condições de armazenamento, conservação e destruição da mesma. No referido documento é descrito todo o processo de recolha e tratamento dos dados, justificando a pertinência da gravação áudio para o processo de transcrição. São ainda salvaguardadas as condições de confidencialidade dos participantes, previstos os possíveis riscos da sua participação e garantido o respeito pelas normas éticas e deontológicas estabelecidas para a investigação científica. Por fim, são disponibilizados os contactos dos investigadores para quaisquer informações ou esclarecimentos de dúvidas, assim como para efeitos de obtenção de informações sobre as conclusões do estudo. De modo a consumir o compromisso é solicitado ao entrevistado assinar a declaração, no sentido de garantir a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar no estudo sem qualquer tipo de consequências e aceitar a participar de forma voluntária, de modo a confiar que os seus dados apenas serão utilizados para a presente investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato constantes nas informações sobre o estudo.

¹² APÊNDICE II: Consentimento informado

Depois da elaboração do guião, do agendamento das entrevistas e da gravação áudio das mesmas, a investigadora prosseguiu com a sua transcrição¹³ para constituir o *corpus documental* e poder iniciar o processo de análise do conteúdo. Esse processo de análise foi complementado com o programa informático MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.0.5), não substituindo, contudo, a análise criativa e profunda do pesquisador. O MAXQDA é uma ferramenta de suporte à investigação, na codificação de dados não-estruturados e respetiva informatização em bases de dados teoricamente orientadas. Este software de análise qualitativa auxilia nas diversas etapas da análise, nomeadamente, na “codificação em um primeiro plano e em um segundo plano, interpretação de dados, descoberta de padrões e criação de teoria fundamentada” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 477). Possibilita ainda importar e exportar dados, textos, materiais, arquivos e sistemas de códigos para outros programas. Face às suas potencialidades, a investigadora criou uma lista de códigos organizada em cinco categorias e consequentes subcategorias, de modo a codificar o conteúdo das entrevistas em conformidade com a estrutura do guião. Face ao exposto, foi constituída a categoria relativa ao percurso académico, ao contexto antes do reingresso, o momento do reingresso, a situação atual dos diplomados e, por fim, a reflexão final. Ao longo destas categorias, foram constituídas subcategorias com o objetivo de estudar o âmbito familiar, pessoal e profissional nos três momentos em estudo. Depois de introduzidas as diversas categorias, foi codificado todo o conteúdo das entrevistas, numa primeira fase, de forma individual (procedimento vertical) e, num segundo momento, uma análise comparativa¹⁴ do conteúdo das seis entrevistas (procedimento horizontal). Depois de concluir com todos estes procedimentos, seguiu-se a fase da apresentação dos dados e consequente interpretação.

¹³ De modo a salvaguardar a confidencialidade dos dados, todas as transcrições encontram-se num documento à parte

¹⁴ APÊNDICE III: Quadro-síntese da análise comparativa

4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes aos dois momentos do estudo: num primeiro momento, com recurso ao método quantitativo, o inquérito por questionário e, no segundo momento, com recurso ao método qualitativo, os resultados das entrevistas.

4.1 Apresentação dos resultados

Uma vez terminada a recolha de dados, importa de seguida, apresentar e interpretar os resultados, de modo a conciliar os resultados dos dois momentos de investigação. No entanto, esta fase do estudo também requer muita minuciosidade para não comprometer a validade do mesmo, uma vez que, segundo Fortin (2009), é fulcral considerar cinco momentos nesta fase do estudo, nomeadamente, a autenticidade dos resultados obtidos, a sua significação segundo o tipo de estudo, a sua importância para a presente dissertação, a amplitude da generalização e as respetivas implicações. Tendo em consideração todos estes cuidados, serão, de seguida, apresentados os dados recolhidos.

4.1.1. Resultados do estudo quantitativo

Todos os seguintes gráficos resultam da análise aos dados recolhidos através do questionário aplicado às pessoas diplomadas em Serviço Social na Escola Superior de Educação do Politécnico de Leiria¹⁵.

Ao longo dos três anos letivos em estudo, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais formou 238 diplomados em Serviço Social, dos quais, 145 em regime diurno e 93 em regime pós-laboral. Como se evidencia na Figura 5, e em conformidade com os dados disponíveis pela DGES e apresentados no capítulo *Os diplomados na área social no Politécnico de Leiria*, ao longo dos últimos anos tem-se verificado um ligeiro decréscimo do número de estudantes a frequentar o regime diurno e um conseqüente aumento no número de estudantes em regime pós-laboral. Esta relação será interessante de analisar em conformidade com a situação laboral dos estudantes, tida em consideração mais adiante.

¹⁵ As respetivas tabelas de frequências encontram-se no APÊNDICE IV

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

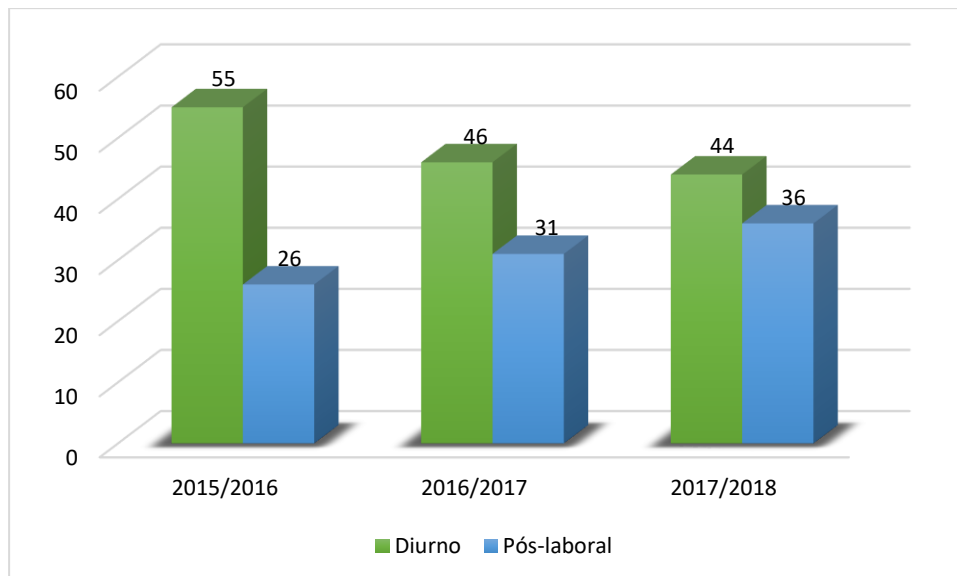


Figura 5: Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018
Fonte: Elaboração própria

Como referido anteriormente, por razões diversas, nem todos os diplomados procederam ao preenchimento dos referidos questionários. Desta forma, o presente estudo incidiu numa amostra de 124 diplomados em Serviço Social, dos quais, 62,1% (77 estudantes) concluíram o curso em regime diurno e 37,9% (47 estudantes) em regime pós-laboral (Figura 6).

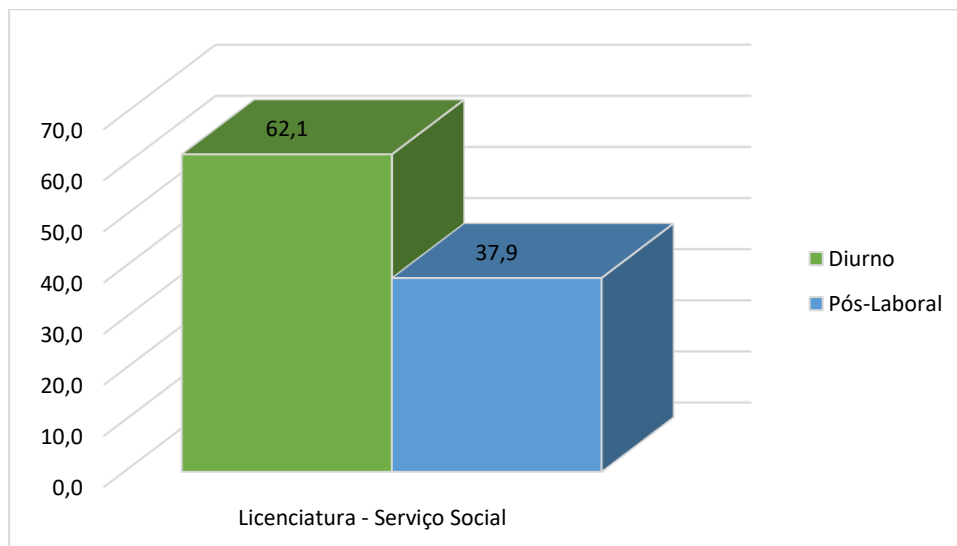


Figura 6: Regime dos diplomados respondentes (%)
Fonte: Elaboração própria

Perante o objeto em estudo, considera-se relevante perceber a situação extracurricular dos diplomados no momento da sua formação académica. Deste modo, como evidencia a Figura 7, 62 dos 124 questionados exerciam alguma atividade profissional no decorrer da sua formação, dos quais, 33 diplomados (42,9%) em regime diurno e 29 (61,7%)

em regime pós-laboral. Analisando em proporção, as turmas de regime pós-laboral, apesar de serem de menor dimensão em comparação com as de regime diurno, são constituídas maioritariamente por estudantes que procuram conciliar a sua vida académica com a vida profissional.

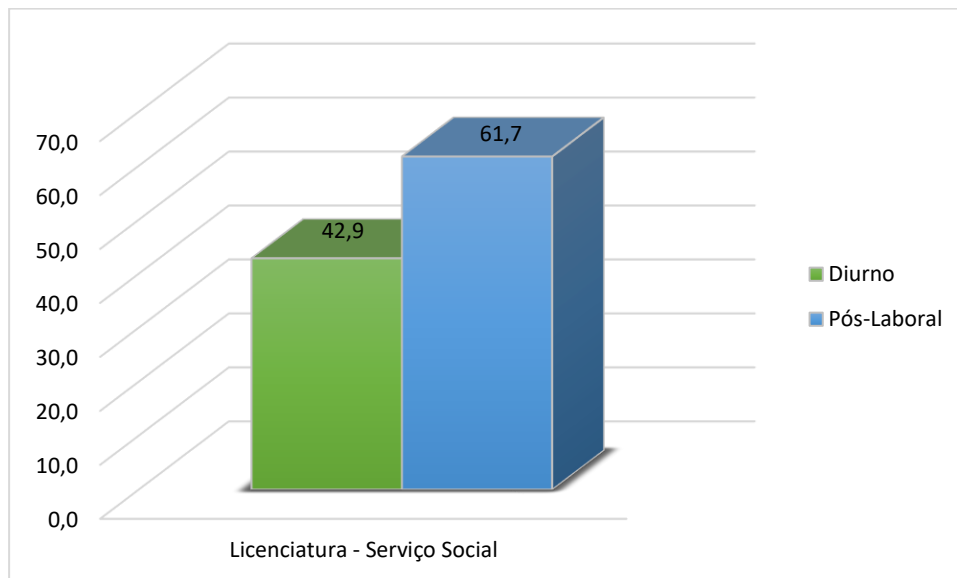


Figura 7: Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (%)

Fonte: Elaboração própria

No entanto, apesar dos questionados assumirem que exerciam algum tipo de atividade profissional, é importante perceber a regularidade com que estes a desempenhavam, assim como também, analisar se realmente mantinham alguma relação contratual. Conforme ilustra a Figura 8, desses 62 inquiridos que afirmaram exercer uma atividade profissional ao longo da sua formação em Serviço Social, 22 (74,2%) mencionaram que trabalharam ao longo de toda a formação, sendo que, destes, 62,1% eram estudantes em regime pós-laboral. Por sua vez, os estudantes que desenvolviam uma atividade profissional com menos regularidade, eram na sua maioria, estudantes do regime diurno, uma vez que, 23 diplomados do regime diurno mencionaram que exerciam uma atividade profissional, mas com uma periodicidade “rara” e/ou “alguma vezes” (69,7%) e apenas 9 do regime pós-laboral referiram uma periodicidade menor (31%).

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

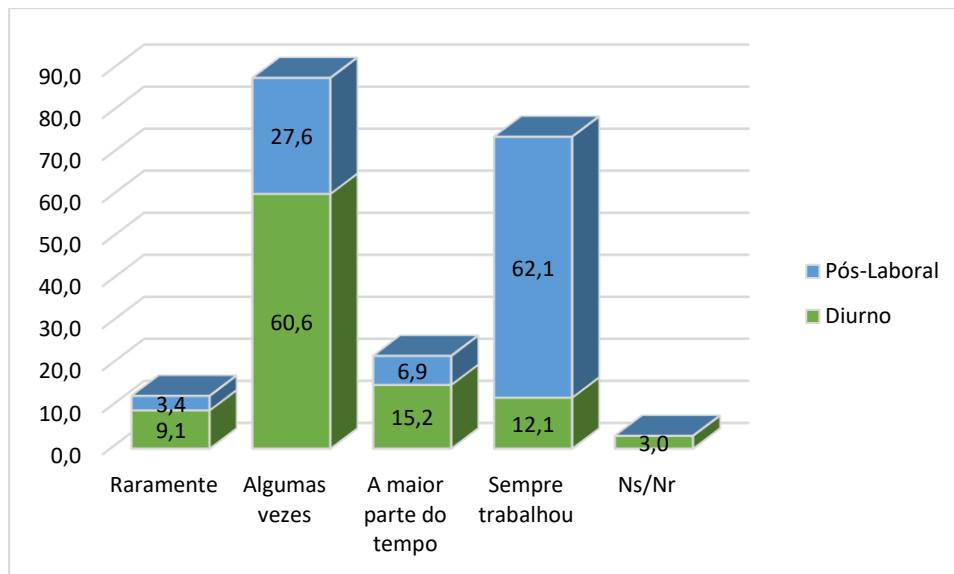


Figura 8: Periodicidade do trabalho ao longo do curso dos diplomados respondentes (%)

Fonte: Elaboração própria

Apesar de 62 dos inquiridos afirmarem que conciliaram a sua formação académica na ESECS com o desempenho de uma atividade profissional, nem todos detinham uma relação contratualizada, não lhes permitindo aceder ao estatuto de trabalhador-estudante ao abrigo do Regulamento n.º 596/2017 – Regulamento dos Estatutos Especiais Aplicáveis aos Estudantes do Instituto Politécnico de Leiria e beneficiar de alguns direitos, nomeadamente, à escolha da modalidade de avaliação.

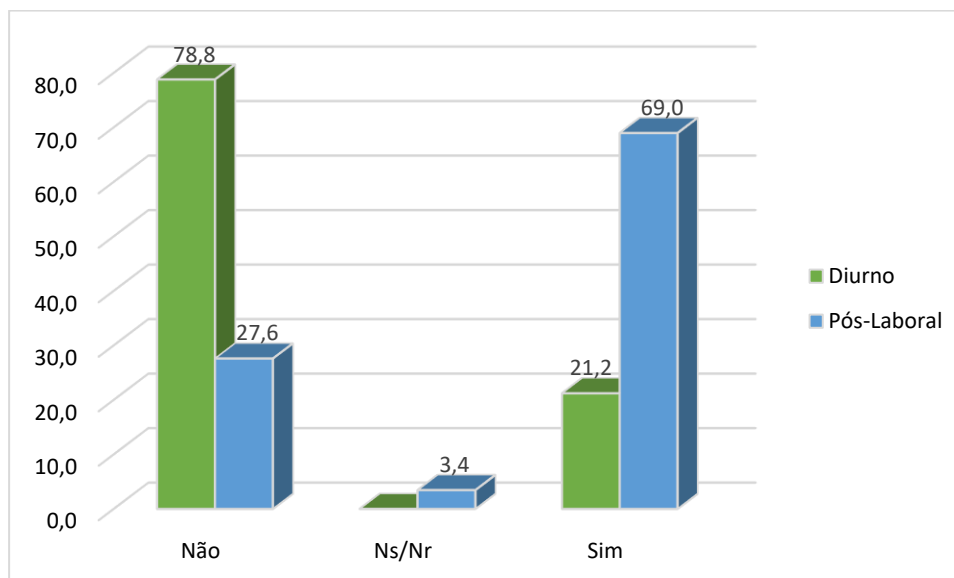


Figura 9: Estabelecido contrato de trabalho com a entidade empregadora dos diplomados respondentes (%)

Fonte: Elaboração própria

Deste modo, como evidencia a Figura 9, apenas 27 inquiridos (89,2%) tinham formalizado por via de um contrato a sua atividade profissional, sendo na sua maioria, estudantes do regime pós-laboral.

Até ao momento, a análise de dados dirigia-se aos estudantes que desenvolveram algum tipo de atividade profissional ao longo da sua formação académica. Contudo, importa também perceber a situação laboral dos referidos diplomados após a conclusão do curso. Conforme a Figura 10, 50% dos diplomados afirmam que, à data do preenchimento do inquérito por questionário, encontravam-se a desenvolver a mesma atividade profissional que exerciam no momento da sua formação académica, sendo que, apenas 9% afirmaram desempenhar referida atividade laboral mais de 1 ano e 38% menos 1 ano.

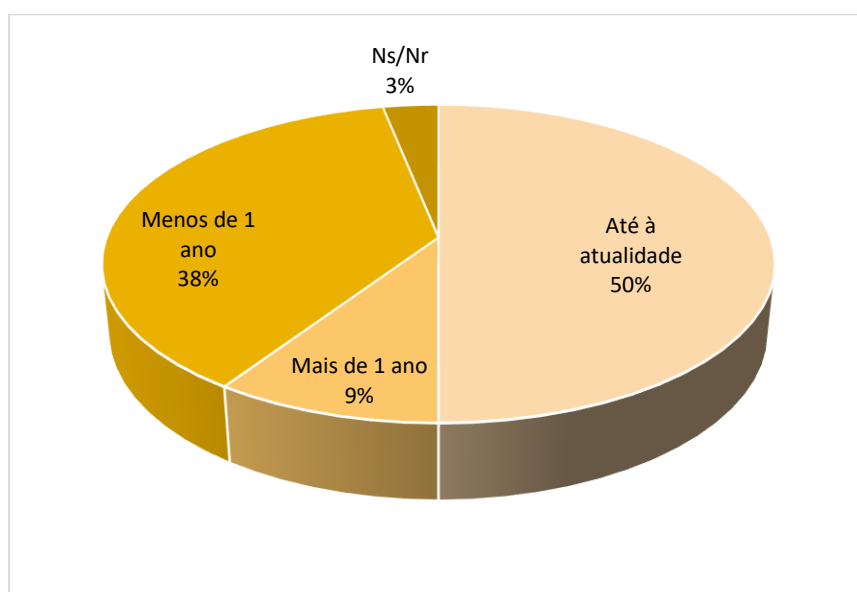


Figura 10: Período de tempo que manteve a mesma atividade profissional após conclusão do curso (%)
Fonte: Elaboração própria

Perante esta realidade, é crucial manter uma postura resiliente face à sua condição futura e à situação profissional. Deste modo, foi considerado relevante analisar no presente estudo, as perspetivas futuras dos diplomados em realizar outra formação, investindo assim na sua formação académica e numa educação ao longo da vida. É consoante as perspetivas futuras de cada pessoa, que se traçam objetivos de vida e que se delineiam os respetivos projetos de vida. Face aos dados da Figura 11, é possível constatar que os diplomados em regime pós-laboral (72,3%) manifestam maiores perspetivas de vir a frequentar uma outra formação académica, nomeadamente, pós-graduações e mestrados.

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

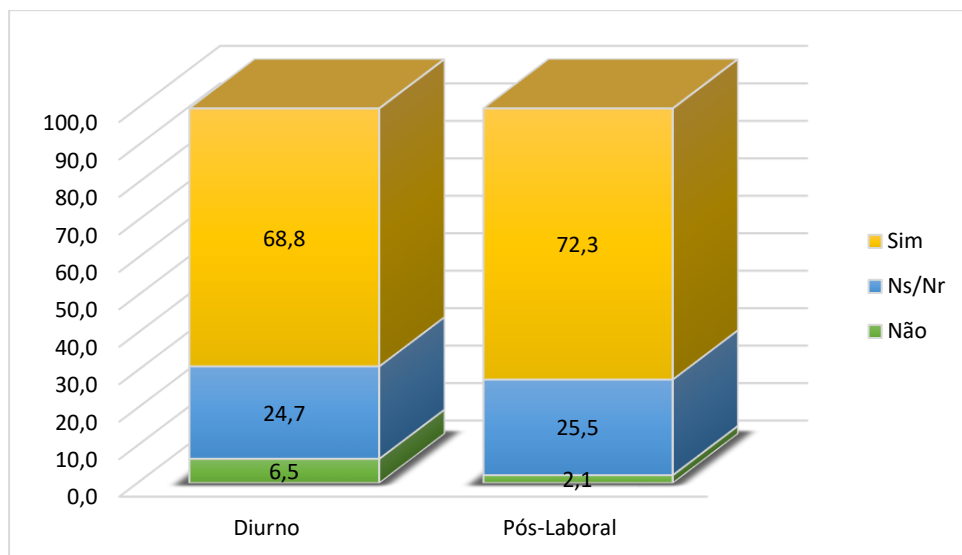


Figura 11: Perspetiva dos diplomados respondentes em realizar outra formação no futuro (%)

Fonte: Elaboração própria

Contudo, quando analisados os dados relativos à situação profissional ou laboral atual dos diplomados em Serviço Social, importa não só verificar se estão empregados, como também, analisar se esse emprego só pode ser exercido por alguém com um curso superior na área de Serviço Social. Deste modo, dos 124 inquiridos, 47 (37,9%) afirmam estar atualmente inseridos no mercado de trabalho, no âmbito do seu ciclo de estudos, dos quais, 45 (96%) respondem positivamente à questão “Esse emprego só pode ser executado por alguém com um curso superior na sua área de formação?”.

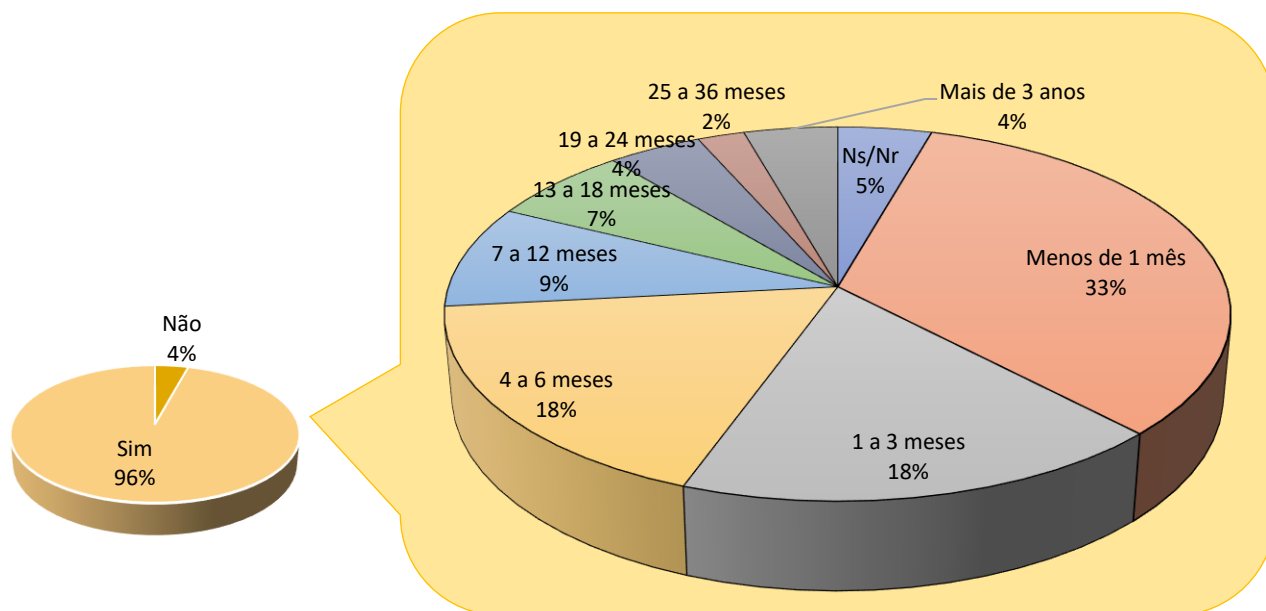


Figura 12: O período de tempo que demorou a encontrar o atual emprego que apenas pode ser executado por alguém com formação em Serviço Social

Fonte: Elaboração própria

Quando analisado detalhadamente o período de tempo que demorou até encontrar o referido emprego no âmbito do seu ciclo de estudos, a Figura 12 evidencia que mais de metade dos inquiridos mencionou ter demorado menos do que um ano. Isto porque 78% das pessoas adultas empregadas no seu ciclo de estudos referem ter aguardado 12 meses até conseguirem desempenhar o emprego que apenas pode ser executado por alguém da sua área de formação, e apenas 4% refere que demorou mais de 3 anos até conseguir integrar no mercado de trabalho no âmbito da sua área de formação em Serviço Social.

Em síntese, verifica-se que a maioria dos estudantes inscritos no curso de Serviço Social da ESECS frequenta-o em regime diurno (62,1%), sendo que, mais de metade dos que se encontram em regime pós-laboral procuram conciliar a sua formação académica com o exercício de uma atividade profissional. Por sua vez, mesmo aqueles estudantes que se encontram em regime diurno, e a exercer algum tipo de atividade profissional, assumem, na sua maioria, não estabelecer uma relação contratual, não tendo a possibilidade de usufruir do estatuto de trabalhador estudante enquanto estudantes da Licenciatura de Serviço Social. Contudo, através da análise dos dados supramencionados, verifica-se um perfil resiliente e determinado, pois mais de metade dos estudantes em ambos os regimes de formação, 68,8% em regime diurno e 72,3% em pós-laboral, ambicionam realizar outra formação no seu futuro. Esta realidade elucida uma vez mais, a pertinência da Educação dos Adultos e a consciencialização dos estudantes adultos no investimento na aprendizagem ao longo da vida.

4.1.2. Resultados do estudo qualitativo

A presente secção visa analisar o conteúdo recolhido em conformidade com o objetivo em estudo relativo ao segundo momento da investigação. Resulta da análise do conteúdo¹⁶ recolhido ao longo das entrevistas direcionadas a seis pessoas adultas assalariadas que se licenciaram em serviço social com idade superior aos 50 anos. Desse quadro emergiu a tabela 1, onde consta o sistema de categorias, subcategorias e respetivas unidades de registo.

As pessoas entrevistadas tinham idades variáveis entre 52 e 60 anos, 5 eram de sexo feminino e 1 do sexo masculino, dos quais, três terminaram o curso em 2017 e três no ano de 2018.

¹⁶ APÊNDICE III: Quadro-síntese da análise comparativa

Tabela 1: Matriz da análise de conteúdo das entrevistas

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Percurso académico	Diversificado	<p>“sempre gostei muito das matemáticas” (E1)</p> <p>“eu casei e fui viver para Lisboa e quis sempre uma valorização diferente” (E2)</p> <p>“o agregado familiar é que optava (...) optaram pela área industrial” (E3)</p> <p>“Primeiro foi Solicitadoria” (E4)</p> <p>“Comecei a estudar à noite e a tirar o 11º” (E5)</p> <p>“eu fiz os dois anos complementares noturnos, o 10º e 11º” (E6)</p>
Contexto antes do reingresso	Contexto pessoal	<p>“Estava tudo estabilizado” (E1)</p> <p>“tinha sempre um foco que era ajudar o outro” (E2)</p> <p>“não gosto de estar parado porque acho que sei muita coisa e ainda me sinto apto a aprender outra tanta” (E3)</p> <p>“Sempre fiz aquilo que gostei e aquilo que quis e nunca fiz nada por imposição.” (E4)</p> <p>“foi nessa altura em que eu estava sozinha com o pai delas [filhas] que a minha vida começou a não fazer sentido” (E6)</p>
	Profissional	<p>“eu trabalhando numa escola” (E1)</p> <p>“Fiquei sem trabalho, ou seja, eu tentei fugir do desemprego, mas não consegui” (E2)</p> <p>“de carreira militar” (E3)</p> <p>“(…) trabalhar num escritório (...) eu estagnei muito naquela empresa” (E5)</p> <p>“fiquei sempre no Ministério da Educação” (E6)</p>
	Familiar	<p>“quando eu iniciei aqui o Serviço Social, a minha filha estava no último ano de Terapia da Fala” (E1)</p> <p>“A minha filha ficou super feliz e a minha filha estava a estudar no superior.” (E2)</p> <p>“A esposa ia para o trabalho de manhã, as filhas iam para a escola e eu disse “então agora o resto da minha vida vai ser isto?” (risos)” (E3)</p> <p>“Já tinha dois filhotes quando terminou o 12º” (E6)</p>
	Projetos de vida	<p>“Não havia, aconteceu...” (E1)</p> <p>“Olha nunca pensei nisso” (E3)</p> <p>“Eu nunca tive muitas expectativas de nada e ainda hoje não tenho” (E4)</p> <p>“la fazendo, mas não tinha perspetivas nenhuma, nem de entrar na universidade.” (E5)</p> <p>“Nessa altura, as minhas perspetivas eram apenas dar uma formação boa às minhas filhas” (E6)</p>
	Motivações	<p>“foi o facto de me sentir muito sozinha” (E1)</p> <p>“era uma área que me agradava porque é ajudar o outro também” (E2)</p> <p>“o apoio a terceiros” (E3)</p> <p>“Eu gostava de ajudar toda a gente” (E5)</p> <p>“comecei com aquela sensação de ninho vazio das filhas” (E6)</p>
O reingresso	Situação profissional	<p>“foi tudo muito tranquilo” (E1)</p> <p>“estava em situação de desemprego” (E2)</p> <p>“há sempre pessoas que reagem bem, há outras que não reagem muito bem,” (E6)</p>
	Papel da família	<p>“foi uma decisão tomada a três” (E1)</p> <p>“Estivemos a estudar sempre juntas [mãe e filha]” (E2)</p>

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
		<p>“eu só levei isto porque tive o apoio da família” (E3)</p> <p>“gosta de nos ver mais trabalhados” (E4)</p> <p>“estava a contar muito com a ajuda dela, com o apoio dela” (E5)</p> <p>“Principalmente a minha filha mais nova deu-me sempre muito apoio.” (E6)</p>
	Razões da escolha do curso	<p>“me fui apercebendo que o Serviço social trazia-me tudo” (E1)</p> <p>“o serviço social é necessário” (E2)</p> <p>“havia duas cadeiras nesse curso [proteção civil] que também dava para o Serviço Social” (E3)</p> <p>“eu já desempenhava a função de assistente social” (E4)</p> <p>“Eu gostava de ajudar toda a gente, todas as pessoas e a minha ideia era serviço social” (E5)</p> <p>“interessou o currículo do serviço social” (E6)</p>
	Mudanças após a conclusão do curso	<p>“foi um entusiasmo que eu não sei de onde pareceu, mas apareceu e foi muito bom para mim” (E1)</p> <p>“tinha uma relação um bocado esquisita com o pai dos meus filhos que terminou em divórcio” (E1)</p> <p>“surgiu uma vaga de substituição de uma [...] e chamaram-me para entrevista.” (E2)</p> <p>“abriu-me perspectivas que eu nem imaginava que estavam a acontecer” (E3)</p> <p>“muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho” (E5)</p> <p>“terminei em 2017 e comecei logo a concorrer para tudo e mais alguma coisa” (E6)</p> <p>“a nível familiar acabou por dar num divórcio” (E6)</p>
	Hierarquia das necessidades no momento do regresso	<p>“Era mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava” (E1)</p> <p>“a autorrealização” (E2)</p> <p>“foi a estima” (E3)</p> <p>“Eu sei que vou fazer aquilo, que aquilo me vai dar aquilo, portanto, não há ansiedade” (E4)</p> <p>“É mais essa [autorrealização] do que a base. E as sociais também” (E5)</p> <p>“foi a autorrealização, a estima [...] começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança a nível profissional” (E6)</p>
Situação atual	Profissional	<p>“sou técnica superior, estou na emergência social” (E1)</p> <p>“fui parar à área que mais me agradava do serviço social [...] numa IPSS a trabalhar na zona da infância” (E2)</p> <p>“tenho um gabinete de serviço social aberto ao público” (E3)</p> <p>“faço a mesma coisa hoje [...] coordeno o serviço de hemodiálise no distrito de Leiria” (E4)</p> <p>“voluntariado que eu faço, é fazer ali a ponte com a área do serviço social” (E5)</p> <p>“Mudou o trabalho, sim. Mas ainda não estou a trabalhar no serviço social que é o meu objetivo” (E6)</p>
	Pessoal	<p>“foi uma grande vitória e a vitória foi só pessoal.” (E1)</p> <p>“foi o voltar de uma vida em sociedade” (E2)</p> <p>“Estou diferente. Estou diferente como pessoa e estou diferente enquanto profissional” (E3)</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
		“A pessoa é a mesma. Tem é um percurso, se calhar, diferente do habitual, apenas isso (...)” (E4) “ganhei muito com o que aprendi” (E5) “A motivação é mais forte.” (E6)
	Familiar	“ambiente familiar também se vai ressentir dessa satisfação” (E3) “Está muito mais estável. O bem-estar reflete-se” (E6)
	Projetos de vida após conclusão	“o meu projeto de vida passa pela reinserção” (E1) “eu não faço ou não deveria de fazer muitos projetos, mas já estou a fazer” (E2) “dar continuidade ao gabinete” (E3) “pretendo fazer mais qualquer coisa ao nível universitário” (E4) “gostava de seguir a carreira” E5) “perspetiva de fazer o mestrado, de concluir e de fazer formações e, sobretudo, trabalhar, estar na área, estar com as pessoas” (E6)
Reflexão	Perspetiva pessoal sobre o reingresso	“estou super feliz, hipermotivada para trabalhar” (E1) “O que me marcou mais foi arranjar trabalho” (E2) “eu hoje sou melhor ser humano [...] sou um homem realizado” (E3) “valem sempre a pena, acaba por ser um investimento pessoal” (E4) “Trouxe tudo de bom, muitas coisas positivas.” (E5) “fez de mim uma pessoa melhor” (E6)

4.1.2.1. Percurso académico

No sentido de respeitar a mesma sequência dos acontecimentos abordados ao longo das entrevistas é crucial começar por analisar o percurso académico dos entrevistados, iniciando pela fase do ensino secundário. Ao analisar o ensino secundário das pessoas adultas em estudo, é imprescindível considerar a longitude do tempo, na medida em que se assiste ao retroceder de, no mínimo, 30 anos, remontando-se os anos 90 do século XX. Ao longo destes anos, muitas foram as mudanças que ocorreram, nomeadamente, sociais, costumes, culturais, não sendo exceção o âmbito da educação, o que leva estas pessoas adultas a referirem-se à época como “(...) *o tempo da outra senhora (risos).*” (E3). Contudo, não deixa de ser interessante perceber o facto de o curso de Serviço Social nunca ter sido ponderado nem desejado na fase mais precoce do início de vida adulta destas pessoas. As escolhas realizaram-se à volta da enfermagem, da área industrial, passando pelas humanidades e contabilidades, mas nunca no âmbito social. No entanto, constatou-se que essas áreas de formação eram muito condicionadas pelo meio envolvente, pelos interesses da família e pela promissora saída profissional, que na altura consideravam ser a mais prudente, “*quando chegou a altura de escolher foi ele [pai] que escolheu, por e simplesmente e acabou “tu vais para aqui” e eu ia, era assim que era.*” (E3).

No entanto, mesmo depois de concluir o ensino secundário, nem todos os entrevistados tiveram a possibilidade de prosseguir com o ensino superior, sentindo a

necessidade de integrar o mercado de trabalho para fazer face às necessidades sentidas e mais tarde, constituir família: *“então naquela época... então os meus pais também não tinham possibilidades financeiras para me poderem pagar os estudos [...] Ok, temos que nos cingir a estas coisas, são outras épocas”* (E2). Contudo, depois de alcançar a autonomia financeira, depois de constituir família, sentiram necessidade de investir na sua formação académica, mas por diversas razões e adversidades da vida, viram-se obrigados a desistir: *“[...] eu casei e fui viver para Lisboa e quis sempre uma valorização diferente e em Lisboa fui para o ISLA. Estive a estudar no ISLA Secretariado e Relações Públicas.”* (E2); *“[...] fui para a ESTG fazer contabilidade e finanças [...] era completamente impossível conciliar a vida familiar com duas filhas, uma ainda muito pequena”* (E6). Também nesta tomada de decisão, a família assume um papel preponderante, pois abdicam do seu investimento ao nível da formação em prol do bem-estar e da dedicação à família, principalmente nos momentos de maior fragilidade e de maior dependência dos seus membros, nomeadamente, perante os filhos ainda menores: *“[...] também estive lá em cima na ESTG, em 2001, 2002. Na altura estava a trabalhar numa escola, como funcionária pública e entrei em GAP – Gestão e Administração Pública. [...] depois o meu filho era pequenito. [...] e diz-me assim “todos os meus amigos estão na feira com os pais só tu é que tens de ir estudar”. Opa aquilo bateu-me mesmo mal, pronto e abandonei nessa altura.”* (E1).

Apesar de no momento sentirem a necessidade de suspender o seu interesse pessoal em prol do bem-estar familiar, essa aspiração nunca caiu em esquecimento dos seus pensamentos *“já depois de casada, eu casei e fui viver para Lisboa e quis sempre uma valorização diferente e em Lisboa fui para o ISLA [...] entretanto fiquei doente, depois tive uma pouca sorte de ter casado com uma pessoa enfim [...] e eu tive de desistir dos estudos. [...] eu concluí uma coisa que eu ambicionava a minha vida toda que era continuar a estudar* (E2); *Agora sou eu [...] Cheguei a um ponto que eu tinha de pôr a minha pessoa em primeiro lugar e fazer por mim* (E6).

4.1.2.2. Os contextos e projetos de vida antes do momento do regresso

À medida que o investimento ao nível da sua formação académica foi ficando suspenso, a experiência profissional foi diversificando, permitindo expandir novos horizontes, gostos e interesses: *“(...) eu estive 19 anos no atendimento ao público na área de alunos porque era uma coisa que eu também quando ingressei na escola nunca tinha estado. Até aí, tinha estado sempre ligada à contabilidade e a escritórios”* (E1). No entanto, outras carreiras foram desenvolvendo-se mediante o mesmo contexto de atuação, nomeadamente, no âmbito da carreira militar *“(...) acabando a carreira militar e até perfazer à data, 2012, 36 anos de*

serviço, os últimos 5 a gente passa naquilo que a gente chama a situação de reserva.” (E3); no âmbito da educação “(...) fui trabalhar para a escola e fiquei sempre no Ministério da Educação.” (E6).

Contudo, não só o contexto profissional foi evoluindo e especializando, também o contexto familiar começou a requerer menos da sua ação e dos seus cuidados, nomeadamente, na educação e no acompanhamento dos filhos, em que, outrora era despendido maior articulação “(...) eu tinha a ambição de ter tempo para eles. Isso sim, sim foi planeado. Não foi inconsciente, fui mesmo eu queria ter tempo. Não queria ser uma mãe ausente.” (E1), “(...) o marido trabalha por turnos e às vezes podia, outras vezes não podia. Ele ia buscar quando vinha do trabalho, mas outras vezes ele ia trabalhar à noite e eles tinham de ficar lá. Aí eu sei que prejudiquei um bocadinho.” (E5), “Eu sou do Porto e a minha esposa é do Porto. Eu vim em 1983 para baixo, nós casámos em 86 e ela só veio em 87. Mas vim eu e ela, não tinha cá ninguém de família, não conhecia ninguém, ninguém... a família é toda de lá, portanto, eu não tinha cá rigorosamente ninguém. Eu só eu e a minha esposa. Ou seja, houve todo aqui um trabalho de base”. Toda esta situação requeria muita atenção, dispêndio de cuidados e, principalmente, de tempo de todos os entrevistados do presente estudo.

Depois das dinâmicas familiares estarem mais normalizadas e de os filhos adquirirem um maior grau de independência em relação aos seus progenitores, começaram a estar reunidas melhores condições para o seu (re)ingresso no ensino superior. Os entrevistados consideram que toda a conjuntura familiar exerceu uma grande influência no processo da tomada de decisão do seu (re)ingresso, na medida em que assumiram uma posição participativa no momento de reflexão. Enquanto o Entrevistado 1 tomou a decisão de ingressar no ensino superior em conjunto com os seus filhos, “Se me dissessem que eu ia voltar para a escola eu não sei se ia acreditar porque foi uma decisão que eu tomei nas férias. Eu fiz férias com os meus dois filhos e conversava...” (E1), o entrevistado 3 aconselhou-se junto da sua família “(...) fala-se com o agregado familiar, neste caso, com a filha mais velha que já era adulta, com a mulher e tal “epá eu tenho de ir fazer qualquer coisa, agora o quê não sei”. E então, a filha mais velha disse “ó pai, então porque é que não vais para a escola?”, e eu disse “para a escola? Oh valha-me deus”. Aquilo ficou por ali, mas lá está, aquilo ficou a matutar cá dentro.” (E3). Já o entrevistado 4 não considerou que a sua tomada de decisão tinha dependido dos outros, mas sim, unicamente da sua determinação “(...) nunca suspendi nada na vida. Tudo o que eu queria fazer eu fiz, tudo o que eu quero fazer eu faço (...)” (E4).

Face às várias circunstâncias, os seus projetos de vida relativos aos estudos superiores começaram a ser esquecidos e a ficar suspensos, pois a sua maior ambição era o bem-estar de toda a sua família, a quem estes se tinham dedicado e priorizado “Olha nunca pensei nisso. Muito sinceramente, eu vivia o dia a dia, vivia o presente” (E3), “Eu nunca tive

muitas expectativas de nada e ainda hoje não tenho. Eu vivo um dia de cada vez e trabalho em cada dia para melhorar o dia seguinte: pessoal, familiar e profissionalmente.” (E4), “Nessa altura, as minhas perspetivas eram apenas dar uma formação boa às minhas filhas, preparar o futuro delas (...)” (E6).

Apesar de não serem detentores de uma formação superior, enquanto uns consideraram ter alcançado uma certa estabilidade profissional, *“Estava tudo estabilizado”* (E1), outros com situação mais instável consideraram ser o momento mais oportuno para pensar em si e fazer face às situações menos atraentes na vida profissional: *“(...) larguei tudo e arranjei trabalho noutra empresa, uma empresa municipal que ao fim de três anos de estar lá, com a garantia de poder ficar porque as pessoas me garantiram, o governo mandou fechar as empresas municipais e então Leiria fechou aquela empresa municipal [...] Fiquei sem trabalho, ou seja, eu tentei fugir do desemprego, mas não consegui”* (E2). No entanto, apesar de alguns entrevistados considerarem o seu contexto profissional estabilizado, também se referem ao mesmo com alguma tristeza por não se sentirem desafiados no seu dia-a-dia, sentindo-se limitados face às novas necessidades *“(...) no fundo, eu estava há 30 anos que não lia, que não escrevia e sinto ainda hoje, o facto de ter estado estes anos parada também fomentou isto, porque tu estás muito habituada, muito formatada”* (E1); *“(...) eu estagnei muito naquela empresa que eu trabalhei no escritório. Eu trabalhei 16 anos, eu estagnei muito...”* (E5).

Os diversos contextos, tanto ao nível pessoal, como profissional e familiar conduziram, como se pôde ver, a diferentes motivações para o momento do (re)ingresso no ensino superior, mas agora, em Serviço Social.

4.1.2.3. As motivações e razões para o ensino superior

Na tomada de decisão do seu (re)ingresso à formação, foram diversas as circunstâncias que impulsionaram e motivaram os entrevistados a considerar e a ingressar no ensino superior, nomeadamente, umas por motivos familiares, outras por motivos profissionais e outras, essencialmente, por motivos pessoais.

No caso dos entrevistados E5 e E6, foi o contexto familiar o grande impulsionador da tomada de decisão, acabando por a potenciar, tal como sucedeu com o entrevistado 5, *“A minha primeira opção era essa [Práticas Administrativas]. Depois no ano a seguir coincidiu com o ano que a minha filha mais velha vinha para a universidade e isso incentivou-me. Como ela vinha para a universidade, vamos as duas”* (E5), bem como, com o entrevistado 6 *“(...) comecei com aquela sensação de ninho vazio das filhas. A mais velha já estava desde 2010 no Reino Unido, depois a mais nova foi ter com ela em 2013. Nasceu o meu primeiro neto em*

2013 e a mais nova era muito chegada e foi ter com a irmã, era muito ligada a ela e eu fiquei sozinha com o pai delas e não.... A minha vida não estava a correr bem e eu estava com receio de estar a entrar numa depressão e fui estudar” (E6).

Outros tipos de razões, ligadas ao contexto profissional, foram tidos em consideração na tomada de decisão de E1, *“(...) não foi nada previamente planeado, portanto, pensei já que tenho de ajudar os putos aqui na escola que possa ter mais conhecimentos para o fazer e aconteceu naturalmente (...)” (E1).*

Estas motivações também foram intensificadas com o próprio interesse pessoal de cada um dos entrevistados, pois a realização pessoal e o surgimento de motivos intrínsecos acabaram por se tornar numa influência significativa, para alguns, com o objetivo de ocuparem o seu tempo livre no investimento pessoal através da aposta no próprio conhecimento *“Para me sentir bem comigo porque eu sabia que cá dentro ainda era muito novo, sabia algumas coisas, modéstia à parte, e, portanto, eu sabia que tinha de ir à procura de algo (...)” (E3).* Já outros entrevistados assumiram o relacionamento e o contacto social como um dos motivos para o seu (re)ingresso *“(...) conviver com pessoas diferentes e noutra ambiente (...)” (E1).* Por sua vez, estas motivações vão ao encontro do estudo desenvolvido por Houle (1961) apresentado anteriormente e alvo de discussão no capítulo seguinte. Nestes casos, consideraram de maior relevância o investimento na sua formação, por motivos de aperfeiçoamento, valorização pessoal e de convivência com outras pessoas, e não tanto para ascensão profissional.

Depois da tomada de decisão de ingressar na licenciatura de serviço social, importa agora analisar e posteriormente discutir, o momento do (re)ingresso e as transições subsequentes ao mesmo.

4.1.2.4. O momento do reingresso: mudanças e consequências

O momento do reingresso é uma fase delicada, caracterizada por uma envolvimento de sentimentos, motivações, angústias e de diferentes expectativas. Todos os entrevistados foram estudantes em regime pós-laboral, pois desta forma, seria mais fácil conciliar as suas vidas profissionais e pessoais. No entanto, não só a organização das suas agendas pessoais influenciaram no processo de tomada de decisão do regime de ensino, como também o fator idade: *“de dia estava fora de casa e até por questões de idade eu não me sentia muito bem e vinha à noite” (E3).* No entanto, o que inicialmente podia ser visto como uma limitação/constrangimento, acabou por se tornar num enriquecimento, não só pessoal, como também, intergrupar. Claramente que através dos testemunhos dos participantes do presente estudo, a idade não foi considerada como uma limitação, mas antes, uma valorização, um

reconhecimento: “[a]chei que o facto de ser a mais velha do curso só me trouxe vantagens. Realmente eu achei que vocês me tratavam todos muito bem, desde os mais novos aos mais velhos. Nunca achei que fizessem uma distinção, ainda pelo contrário, achava que era muito acarinhada por muito” (E1). Essa mesma diversidade de idades acabou por potenciar o enriquecimento de experiências e de partilhas, deixando de ser uma possível limitação para passar a ser uma motivação para continuar a investir na sua formação, eliminando assim, essa barreira inicial “tive uma grande motivação que foi os meus colegas realmente, nunca me abandonarem e empurraram-me sempre” (E1).

Para o entrevistado E6, o momento do seu (re)ingresso foi crucial na sua vida, na medida em que refere, “(...) começou a motivar-me aquele contacto diário com os colegas, com os professores... aquela vida começou-me a encher de força e pensei “então se andam aqui pessoas da minha idade e também jovens que também andam e que acabam por ter as mesmas dificuldades que eu em algumas cadeiras, porque é que eu não hei-de conseguir?” e foi essa sempre a minha perspetiva para não desistir.” (E6).

Como referido anteriormente, a família exerceu um papel preponderante na tomada de decisão “[f]oi tudo num contexto familiar, nessas férias em que eu decidi que ia reingressar, tanto que, quem me tratou do reingresso foi a minha filha mais velha.” (E1). No entanto, ao longo de toda a sua formação, a família continua a ter um papel crucial para o seu sucesso académico e para a sua satisfação, pois viram na família o seu suporte de apoio para aproveitar da melhor forma esta fase tão importante das suas vidas: “(...) eu só levei isto porque tive o apoio da família, sem sombra de dúvidas (...)” (E3), sobretudo, o apoio incondicional dos filhos “(...) depois também estava a contar muito com a ajuda dela [filha], com o apoio dela e foi. Eu consegui fazer muita coisa com o apoio dela (...)” (E5), “[p]rincipalmente a minha filha mais nova deu-me sempre muito apoio.” (E6).

A frequência do curso de serviço social conduziu a mudanças nos mais diversos níveis, tanto no âmbito pessoal, como profissional e familiar. Ao nível pessoal, todos os entrevistados consideram inevitável não causar quaisquer mudanças na sua forma de ser, de estar ou de pensar, pois “qualquer pessoa que aprenda um pouco mais” (E4) conduz à mudança – Entrevistador: Sentiu que isso [conclusão do curso] lhe trouxe alguma mudança? E4: Sim, acho que qualquer pessoa que aprenda um pouco mais. Também o entrevistado E3 realça essa mesma mudança ao nível pessoal, pois com a sua assiduidade na licenciatura em serviço social “abriu cá dentro uma nova célula para me alertar para situações que me passavam completamente ao lado [...] abriu-me perspetivas que eu nem imaginava que estavam acontecer hoje, passavam completamente ao lado [...] isto foi ao encontro de algo que eu tinha cá dentro camuflado porque eu não sabia e que me abriu perspetivas que não fazia minimamente ... não sabia que a minha vida ia passar por isto.” (E3). Já o entrevistado

E2, que se encontrava numa situação de desemprego no momento do seu reingresso, considera que lhe proporcionou grandes mudanças, na medida em que *“[d]epois de uma situação de desemprego, depois muda-se muita coisa, muda muita coisa [...] foi o voltar de uma vida em sociedade [...] a pessoa sente-se logo melhor [...] estou mais exigente ainda no campo social [...] veio aprimorar mais a minha sensibilidade nesse âmbito”* (E2).

Não obstante, apesar do E1 encontrar-se numa situação estável e inserido no mercado de trabalho, realça a pertinência do curso e a influência que este assumiu para o seu próprio desenvolvimento e bem-estar pessoal, na medida em que afirma que *“(...) foi um entusiasmo que eu não sei de onde apareceu, mas apareceu e foi muito bom para mim, muito bom, foi mesmo...”* (E1). Face a toda esta envolvimento e entusiasmo, é inevitável as mudanças repercutirem-se também ao nível do contexto familiar: *“Com a conclusão não, mas com o decorrer do ano também ia aprendendo e também nós em casa, com aquilo que nós aprendemos no nosso curso, por exemplo, na área da psicologia, na área da sociologia, não é, eu também comecei a lidar, lidar [...] Mesmo no lidar com os filhos e... notei muito essa diferença [...] E notava-se também, notam os dois, também o marido a diferença também no relacionamento entre nós porque nós aprendemos muita coisa.”* (E5). Contudo, nem todas as mudanças resultaram em aspetos positivos, pois o conciliar do seu investimento ao nível da formação em pós-laboral, com o contexto profissional e familiar requer uma grande organização e compreensão familiar, o que acabou por não acontecer no caso do entrevistado E6, visto que o seu reingresso *“(...) acabou por ser mau porque a nível familiar acabou por dar num divórcio, pronto. Ele não lidou com essa minha ausência noturna para ir às aulas”* (E6).

Depois de analisar as mudanças sentidas ao nível pessoal e familiar importa agora perceber as mudanças ao nível profissional, ao longo da formatura dos entrevistados em serviço social. Mesmo ainda antes de concluírem o curso e obterem o diploma de Assistente Social, os entrevistados consideram que essas mudanças foram sendo refletidas no seu desempenho profissional: *“Entretanto, surgiu uma vaga de substituição de uma pessoa [...] Supostamente, eu era a pessoa mais velha, claro que não iria ficar e fui entrevistada no meio de uma série de pessoas e fui a última pessoa a ser entrevistada [passados dias] estavam-me a ligar a dizer que eu tinha sido selecionada”* (E2); *“Olhando para aquilo que te vão transmitir na licenciatura em serviço social específica [...] juntaste 1+1 e [...] foi isso que me levou a abrir o gabinete, foi precisamente isso.”* (E3); *“agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho”* (E5); *“Na altura em que eu estava a trabalhar nos serviços administrativos, na escola, a minha forma de estar com os outros, com os alunos, com os*

jovens, com o pessoal docente e não-docente, a minha forma de estar com eles, de comunicar melhorou. Passou a ser diferente...” (E6).

Uma das grandes preocupações dos entrevistados era sentirem-se ocupados e fazerem aquilo que mais os satisfizesse, pois o *“que interessava era eu vir para a escola e, na medida do possível, era também ir ao encontro daquilo que eu também gostasse”* (E3). Essa forma de perceber o seu ingresso no ensino superior acabou por ser partilhada por alguns dos entrevistados: *“(...) foi tudo muito tranquilo, não foi nada assim planeado de fundo e como eu já referi, quando eu vim foi sempre só para ir fazendo, nunca pensei em fazer nos três anos como aconteceu, pronto eu pensava em ir fazendo... estar disponível aqui para aprender é uma forma também de aprendendo, aprender mais alguma coisa e de aproveitar o meu tempo. No fundo, foi essa a motivação que eu tive”* (E1). Deste modo, procuravam ocupar o seu tempo em prol do seu bem-estar, interesse em aprender coisas novas e realização pessoal.

Se o momento do reingresso já se repercutiu nos adultos entrevistados em tantas mudanças, nos mais diversos níveis, mais curioso será analisar as diferenças que daí surgiram com a conclusão do curso. Mas por agora, importa primeiro perceber a razão pela qual consideraram o curso de Serviço Social o mais adequado às suas necessidades.

4.1.2.5. A razão da escolha em serviço social

Quando questionados sobre a principal razão pela escolha do curso de Serviço Social, encontra-se uma certa homogeneidade de respostas, no sentido de adquirirem mais conhecimentos e capacidade de lidar com a realidade dos problemas sociais, tendo em vista desenvolverem um papel preventivo dirigido, privilegiadamente, ao indivíduo em situação de risco. Todos os entrevistados consideraram que o curso lhes proporcionou um melhor desempenho na sua experiência profissional, na relação com o outro, no atendimento ao público e daí, surgiu a possibilidade de melhorar o desempenho da sua atividade profissional e também, experiência pessoal: *“me fui apercebendo que o Serviço social trazia-me tudo, toda esta bagagem que eu tinha procurado sem saber”* (E1); *“(...) o serviço social é necessário! [...] fui parar à área que mais me agradava do serviço social”* (E2); *“isto foi ao encontro de algo que eu tinha cá dentro camuflado porque eu não sabia e que me abriu perspetivas que não fazia minimamente”* (E3); *“Essa componente prática eu já a tinha e se eu já a tinha pensei “se eu já faço de assistente social, porque não ter o curso de assistente social?””* (E4); *“Eu gostava de ajudar toda a gente, todas as pessoas e a minha ideia era serviço social. E na altura, também havia, também tínhamos uma assistente social lá no trabalho. Pronto, e eu via o trabalho que ela fazia, lá havia muitas estagiárias, sempre, todos os anos e depois também*

lia os trabalhos, os relatórios de estágio... eu gostava muito de ver o que elas faziam, o atendimento...” (E5); “Na altura em que eu estava a trabalhar nos serviços administrativos, na escola, a minha forma de estar com os outros, com os alunos, com os jovens, com o pessoal docente e não-docente, a minha forma de estar com eles, de comunicar melhorou.” (E6).

Já o entrevistado E2 viu no curso de Serviço Social a possibilidade de prosseguir com os seus sonhos de poder ajudar o outro, uma vez que *“era uma área que me agradava porque é ajudar o outro também”* (E2). Antigamente, o seu sonho era mais direcionado para a área da saúde, mas no momento do seu reingresso *“comecei a ver os cursos que existiam e é este, e foi por aí que eu comecei, que eu fiz a opção. Enfermagem já não tinha hipótese, de forma alguma. Fiquei muito mais sensível. Antigamente eu era dura, conseguia ver as tripas do lado de fora e agora já não, já não conseguia. Fiquei muito frágil, acho que a vida nos vai modificando e vai-nos moldando de outra forma, eu acho.”* (E2).

O plano curricular também foi uma das razões assinaladas pelos entrevistados, nomeadamente o entrevistado E1, quando questionado, afirma que a sua escolha prende-se com as unidades curriculares, pois *“[n]ão tinha uma coisa que eu detesto – Inglês (risos)”* (E1), bem como o entrevistado E6, que justifica a sua escolha devido à área do estudo e ao respetivo plano curricular: *“[f]oi o currículo. Achei interessante o currículo. Tinha pensado em sociologia, mas não havia então fui para serviço social [...] Foi mesmo pela análise do plano curricular e foi por também pelas opções que havia na altura ao nível do ensino pós-laboral (...)”* (E6).

Já o entrevistado E4 viu no serviço social a possibilidade de serem reconhecidas as funções que já vinha a desempenhar ao longo da sua atividade profissional, uma vez que o próprio afirma que *“já fazia, eu já desempenhava a função de assistente social. Essa componente prática eu já a tinha e se eu já a tinha pensei “se eu já faço de assistente social, porque não ter o curso de assistente social?”, decidindo juntar o útil ao agradável, passando assim a ser recompensada ao nível remuneratório: “desejava, obviamente, ter o salário correspondente. E, portanto, foi um pouco pela componente salarial também.”* (E4).

Face à pertinência do curso em serviço social para os seus percursos de vida, é de seguida questionado quais as necessidades sentidas e a forma como os adultos entrevistados hierarquizaram essas mesmas necessidades no momento da decisão do reingresso.

4.1.2.6. Hierarquização das necessidades no momento do reingresso

No sentido de perceber e de justificar os motivos pela sua decisão de reingressar no ensino superior, a investigadora questionou os entrevistados sobre a forma como estes hierarquizaram as suas necessidades no momento da sua tomada de decisão. Ao longo da

vida, são várias as necessidades que cada um de nós vai sentindo, priorizando umas em detrimento de outras e deste modo, com recurso à Pirâmide de Maslow, foi solicitado a cada entrevistado identificar e organizar as diferentes necessidades sentidas no momento da tomada de decisão.

Como referido no capítulo anterior, a pirâmide motivacional de Maslow expõe um conjunto de motivos que se relacionam numa hierarquia de superioridade, organizada no sentido de a pessoa permanecer sob o controlo de um motivo 'inferior' até o objetivo desse motivo ser alcançado, ou a sua satisfação assegurada. Quando isso é conseguido, a pessoa fica, em termos dominantes, sob a influência do motivo do nível que se segue. Enquanto na referida pirâmide de Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, estima e, no topo da pirâmide situam-se as necessidades de autorrealização. Os entrevistados propuseram a inversão de todas essas necessidades.

Quando questionados sobre a sua principal necessidade sentida, rapidamente a resposta é orientada para a autorrealização: *“(...) a autorrealização porque as pessoas precisam de se sentir bem e realizadas para conseguirem viver, para conseguirem estar, para conseguirem ter uma vida saudável.”* (E2), *“[e]ra mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava. Inicialmente, era mesmo isso [...] a autorrealização e a ambição de maior conhecimento. Essa foi a minha.”* (E1), *“acho que foi a do topo [autorrealização], a do topo sim [...] Foi, sim. Foi, foi. É mais essa [autorrealização] do que a base. E as sociais também.”* (E2).

Não só identificaram a autorrealização como aquela necessidade que mais sobressaiu perante todas as outras, como também procuraram organizar as restantes *“Quando comecei foi mesmo isso, para estar ocupada, para estudar, ler, escrever... depois comecei a criar perspetivas em trabalhar como assistente social, até pensei “as minhas filhas estão em Inglaterra, pode ser que eu até consiga ir para lá e trabalhar lá como assistente social” [...] A que se priorizou mais foi a autorrealização, a estima e é mais ou menos a ordem que está aí [...] [mas] Invertia a pirâmide. Portanto, começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança a nível profissional, de obter uma remuneração para fazer face aos custos (...)”* (E6).

O entrevistado E3 considerou a estima como a necessidade primordial e posteriormente a autorrealização *“(...) foi aqui a estima, foi a estima. Não na aprovação dos amigos porque não preciso, mas na aprovação da família, essencialmente”* (E3). Já o entrevistado E4 não considera a principal necessidade como de autorrealização, mas como uma missão imposta por si próprio, *“Eu acho que não é propriamente uma autorrealização.”*

Eu sei que vou fazer aquilo, que aquilo me vai dar aquilo, portanto, não há ansiedade (...)” (E4).

Face a esta multiplicidade de fatores dinâmicos que emergiram das entrevistas e à sua influência antes e durante o percurso de formação superior, com mais de 50 anos de idade, importa agora compreender a situação atual do entrevistado nos mais diversos contextos: ao nível pessoal, profissional e familiar.

4.1.2.7. Tenho mais de 50 anos e sou hoje assistente social. E agora?

Depois de concluir com o desafio que se propuseram importa analisar a sua situação atual e as mudanças que daí advieram, ao tornarem-se Assistentes Sociais. E na prática? Será que desempenham as funções de Assistente Social?

No caso do Entrevistado E1, é clara a satisfação que este enaltece ao referir que a sua atividade profissional, apesar de estar estabilizada ao longo da sua formação em serviço social, abdicou dela para satisfazer os seus interesses pessoais e desempenhar o papel de assistente social: *“aquilo foi o que aparecia eu concorria [...] [a atividade profissional] Não se mantém (risos). Desde setembro, desde o dia 11 de setembro de 2019 que sou técnica superior, estou na emergência social (...)*” (E1). Neste caso, o entrevistado E1 assume que não sentiu discriminação pela sua idade, contudo, o mesmo não sucedeu com o entrevistado E2.

Depois de concluir o curso e de se submeter a diversas entrevistas, considerou que várias foram as barreiras impostas devido à sua idade. Não obstante, não foram suficientes para impedir o seu grande desejo: *“surgiu uma vaga de substituição de uma pessoa que estava com uma gravidez e chamaram-me para entrevista. Supostamente, eu era a pessoa mais velha, claro que não iria ficar e fui entrevistada no meio de uma série de pessoas e fui a última pessoa a ser entrevistada. E a direção, depois, da instituição, disseram-me que só me entrevistaram só porque sim [...] partiram do princípio que eu nunca iria ficar lá porque era uma pessoa de muita idade.”* (E2). Aquilo que inicialmente era um entrave, acabou por se tornar numa mais valia e, dado à sua experiência de vida e profissionalmente, a sua entrevista acabou por sobressair perante todas as outras e ser selecionada para o cargo. Inicialmente, o que seria apenas uma substituição de licença de maternidade, viria a tornar-se num contrato efetivo, *“surgiu a vaga porque a colega foi para outra área e já não voltou para aquele lugar.”* (E2). Atualmente, a desempenhar funções de assistente social numa IPSS na área da infância e a trabalhar 25 Km de distância de casa considera a ocupação muito gratificante e realizada: *“[t]rabalho a 25Km de casa, fica caro fica, o salário que me resta é pouco é muito pouco, mas também tenho a minha satisfação pessoal e essa parte é extremamente importante porque*

nós sempre nos queremos sentir úteis à sociedade e integrados na sociedade que eu senti exatamente o que é que é não estar integrado na sociedade, uma pessoa sente-se completamente excluída, uma pessoa passa em qualquer lado e perguntam “qual é a sua profissão? [...] para mim, foi o voltar de uma vida em sociedade, o que considero estar incluída, ser aceite, foi o voltar (...)” (E2).

Já o entrevistado E3 procurou criar o seu próprio negócio, de modo a enquadrar tudo aquilo que aprendeu ao longo da licenciatura e fazer face às preocupações sentidas enquanto cidadão: *“[o]lhando para aquilo que te vão transmitindo na licenciatura em serviço social específica, aquilo que tu foste vivendo ao longo da tua vida, seja em termos administrativos quando te dirigias a uma repartição, seja quando ias à segurança social tratar de um simples cartão de utente da ADSE, por exemplo, tu juntaste 1+1 e tentaste solucionar aquilo que tu vias e vivias na primeira pessoa [...] tenho um gabinete de serviço social aberto ao público [...] deu-me azo para que eu sentisse satisfeito em todas as vertentes, incluindo no meio familiar.” (E3).* Por sua vez, toda esta mudança que o curso de serviço social impulsionou na vida deste entrevistado, refletiu-se também em mudanças no seu contexto pessoal e familiar, tornando-se numa pessoa diferente *“[e]stou diferente. Estou diferente como pessoa e estou diferente enquanto profissional. Uma área totalmente nova para mim, lá está, que a parte académica me transmitiu e que me satisfaz no sentido em que, me leva todos os dias a estudar os casos e à procura de algo que traga para além daquilo que a pessoa já sabe, bem-estar físico, psicológico, familiar [...] o ambiente familiar também se vai ressentir dessa satisfação” (E3).*

No entanto, visto que o entrevistado E4 já desempenhava as funções de assistente social, mesmo antes de se formar na área, não sentiu tantas mudanças ao nível profissional, destacando apenas o aumento da remuneração com a obtenção do diploma de assistente social: *“Eu faço a mesma coisa hoje. Eu coordeno o serviço de hemodialise no distrito de Leiria [...] da licenciatura de serviço social poderei obter mais alguns euros no salário, muito em breve prazo.” (E4).* Acrescenta ainda que, tanto ao nível familiar como ao nível pessoal nada mudou com a conclusão do curso, considerando que a *“pessoa é a mesma. Tem é um percurso, se calhar, diferente do habitual, apenas isso”.*

Apesar do entrevistado E4 não ter sentido grandes diferenças no desempenho das suas funções após a conclusão do curso, o mesmo não sucedeu com o entrevistado E5. Embora continue a desempenhar a sua atividade profissional no mesmo local, considera-se uma melhor profissional, na medida em que se sente mais capaz para intervir junto das pessoas que recorrem ao seu serviço: *“agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho” (E5).* Apesar das suas funções profissionais não terem sofrido quaisquer alterações *“[é] a*

mesma que eu tinha, não houve alteração nenhuma”, o entrevistado considera que a sua ação é mais valorizada diante os seus colegas *“eu assim já posso falar por mim. Já não preciso de estar sempre a dizer... às vezes até digo “já telefonei para este sítio assim, assim, assim e aquela pessoa, aquela senhora também disse isto” e assim era validado e agora já posso falar por mim que já não preciso de estar a dizer que falei com esta ou que falei com aquela e as pessoas já dão valor [...] Também vejo agora outras perspetivas. Por exemplo, eu às vezes também era um bocado de ideias fixas”* (E5). Para além desta melhoria no desempenho profissional, o serviço social também desencadeou o gosto pela prática do voluntariado junto da população sem-abrigo e toxicodependente, considerando o contexto ideal para dar continuidade e desenvolver os seus ensinamentos *“o voluntariado, para mim, este voluntariado que eu faço, é fazer ali a ponte com a área do serviço social porque eu convivo com os outros técnicos, não é e vou também aprendendo com eles”* (E5).

Também para o Entrevistado E6, a conclusão do curso em Serviço Social proporcionou-lhe grandes transformações ao nível profissional, pois assim que concluiu o curso começou a concorrer para diversos concursos públicos, na busca pela sua realização pessoal, *“fui sempre concorrendo para várias coisas e surgiu a possibilidade de eu ir para a Segurança Social em abril de 2018 e eu achei que era o sítio indicado para uma assistente social “* (E6). Apesar de considerar a idade uma limitação no desempenho profissional não se deixa inferiorizar por isso, mantendo a persistência do costume para conseguir atingir a realização dos seus sonhos que há tanto vinham a ser adiados: *“Apesar de não se ter a mesma rapidez de raciocínio, de memorizar, a mesma rapidez de trabalho, mas a persistência é maior. No meu caso foi. A motivação é mais forte [...] Já deixei muita coisa minha para segundo plano e agora não. Agora já penso. Tenho que fazer por mim, coisas que me façam sentir bem. Se eu estiver bem, se eu estiver a fazer coisas que me realizem eu estou melhor no meu relacionamento com a família, com o namorado, com os amigos...”*. É esse mesmo bem-estar que acaba por se refletir nos mais diversos contextos e proporcionar a definição de novos projetos de vida para o seu futuro, não deixando que os 56 anos sejam limitativos para a sua consumação.

Relativamente às perspetivas futuras, agora enquanto assistente social, os entrevistados assumem posturas diferentes perante os seus projetos de vida. Enquanto uns continuam na busca incessante de novos desafios, novas experiências *“o meu projeto de vida passa pela reinserção. É uma ambição, pode ser uma loucura e até pode ser que chegue lá e aquilo não seja nada do que estou à espera, mas a reinserção é a minha...”* (E1), *“dar continuidade ao gabinete”* (E3), *“pretendo fazer mais qualquer coisa ao nível universitário, sim! [...] Embora não me queria advogar, de todo, está fora de questão, mas sim, gostaria de ter. Era um curso que eu gostaria de ter no meu currículo, sim.”* (E4), *“Continuo todos os dias*

à procura, a concorrer, a pedir mobilidade, mesmo ao nível interno no serviço onde eu estou, sempre à procura... ver se consigo ainda antes de me reformar [...] esta perspetiva de fazer o mestrado, de concluir e de fazer formações e, sobretudo, trabalhar, estar na área, estar com as pessoas” (E6); outros começam assumir uma postura mais pejorativa, mais desesperançosa, muito relacionada com o fator idade “eu quero aprender mais e quero conhecer mais, mas já me falta pouco tempo. Se eu tivesse 20 anos as coisas eram diferentes...” (E2), “Eu gostava de seguir a carreira, mas não estou a ver perspetivas para isso porque, por exemplo, já concorri e vejo sempre assim um bocadinho de entraves. Porquê? Porque não tenho experiência. Eles pedem sempre experiência ... A minha experiência não é experiência em serviço social. É atendimento ao público, mas não é. Não tem experiência! Depois é a idade. A idade é um entrave.” (E5), “tenho a noção que cada vez vai ser mais difícil, dado à minha idade e à minha falta de experiência.” (E6).

Apesar desta idealização para do futuro diferir de pessoa para pessoa, o sentimento de realização pessoal é comum entre todos, uma vez que conseguiram fazer face às dificuldades que foram surgindo ao longo curso “eu terminei o curso e foi uma grande vitória e a vitória foi só pessoal” (E1), “realizada porque consegui chegar ao fim, deste esforço todo, destas dificuldades que tive porque não foi fácil” (E5). Posto isto, importa agora depreender o sentido que o entrevistado dá ao próprio reingresso no ensino superior e agradecer a participação.

4.1.2.8. Perspetiva reflexiva

Em jeito de reflexão, os entrevistados foram convidados a considerar todo o seu percurso e identificar aquilo que de importante e significativo a conclusão do curso em serviço social lhes trouxe na vida de cada um. Face ao conteúdo da questão, todos referiram a realização e o investimento pessoal como um dos aspetos que o curso lhes potenciou: “Trouxe tudo de bom, muitas coisas positivas” (E5), “[o]s conhecimentos escolares valem sempre a pena, acaba por ser um investimento pessoal” (E4), “[p]ara dizer que tenho um curso, não, porque nem se quer me lembro disso. Para conseguir ajudar os outros e vê-los a evoluir sim, isso ok dá-me uma satisfação fantástica” (E2). Uma vez mais é visível que esta felicidade resulta do bem-estar pessoal, algo mais que transcende o simples bem-estar físico ou profissional, “Eu estou super feliz, hipermotivada para trabalhar, não tenho nada que te possa dizer de modo concreto, não sou concreta naquilo que eu sinto. Eu sinto e pronto, não sei explicar, descrever os sentimentos que me movem” (E1).

Neste sentido, o entrevistado E3 fez uma retrospeção relativa a todo o seu percurso de vida, mencionando a diferença da pessoa que é hoje e a pessoa que era no momento do

seu ingresso no curso de serviço social, *“eu hoje sou melhor ser humano do que era em 2013, tenho que ser, tenho que ser! Se eu me sinto melhor hoje do que me sentia em 2013, mediante aquilo que me foram transmitindo, mediante aquilo que eu vou aprendendo, mediante os toques que me vão dando à porta lá no gabinete, mediante as situações que me apareciam até em casa e agora que apareceram depois de 2013 e para as quais eu lhes vou dando respostas, umas novas porque não estava preparado para dar em 2013 mediante o know-how que tenho hoje e que não tinha, e outras que eu estou mais bem preparado em função de... ou seja, dos conhecimentos que vou tendo, seja daquilo que me vão transmitindo, seja da procura que faço, eu sou um homem realizado”*.

Também o entrevistado E6 partilha dessa felicidade e desse enriquecimento proporcionado pelo seu ingresso no curso e por todas as transformações que daí surgiram: *“Acho que fez de mim uma pessoa melhor. Mas, apesar de eu estar a refletir a dizer que me tenho de focar mais em mim e de gostar de mim, mas também me fez sentir mais... a realidade à minha volta, aquilo que se passa com os outros. Ver as coisas de outra forma e como ser humano enriqueceu-me. Enriqueceu-me o curso de serviço social. Acima de tudo, acho que me deu outra forma de lidar com os outros, sobretudo, com aqueles mais desfavorecidos, mais vulneráveis. Isso são coisas ... a forma de ver e de estar com os outros mudou, mudou muito. E eu gostar também mais de mim, lidar melhor com as minhas fragilidades”* (E6).

Face a todas estas histórias de vida, todas as partilhas e contributos para o desenvolver da presente investigação, segue-se a discussão dos resultados, no sentido de conciliar os dados recolhidos nos dois momentos de investigação: a metodologia quantitativa através do inquérito por questionário e a metodologia qualitativa através das entrevistas semiestruturadas dirigidas aos diplomados em serviço social que se licenciaram com idade igual ou superior aos 50 anos.

4.2 Discussão dos resultados

Face aos objetivos traçados e aos procedimentos do presente estudo, foram recolhidos diversos dados e analisado todo o conteúdo reunido. Requer-se agora uma atenção minuciosa, atenta e crítica, de modo a destacar a pertinência de todos os dados recolhidos. Ao longo do presente capítulo serão apresentadas as principais conclusões em conformidade com os dois momentos da investigação, de forma a procurar relacionar essas mesmas conclusões com as teorias anteriormente mencionadas, assim como também discutir as limitações do estudo e salientar as implicações/recomendações do mesmo. De acordo com todos os objetivos traçados, serão realizadas as respetivas análises, de modo a interpretar a informação recolhida e relacioná-la com a teoria.

O primeiro momento da investigação, através da aplicação dos inquéritos por questionários, foi crucial para analisar o universo dos estudantes em Serviço Social da ESECS, permitindo assim, perceber o percurso académico dos diplomados, não só enquanto estudantes, mas como profissionais inseridos no mercado de trabalho. No que diz respeito aos resultados recolhidos neste primeiro momento do estudo são cruciais para responder ao primeiro objetivo traçado na presente investigação – conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão da mesma.

O facto do Politécnico de Leiria disponibilizar à sua comunidade académica dois regimes de estudos, o regime diurno e o pós-laboral, viabiliza maiores facilidades para os profissionais inseridos no mercado de trabalho conciliarem as suas rotinas profissionais com o investimento na sua formação ao nível do ensino superior, promovendo deste modo, uma aprendizagem ao longo da vida. Apesar de se registar um maior número de estudantes em regime diurno (62,1%) do que em regime pós-laboral (37,9%), é interessante verificar que a maioria dos estudantes em pós-laboral conciliavam o seu investimento na formação com uma atividade laboral, na medida em que, 61,7% dos estudantes inscritos em regime pós-laboral afirmam exercer uma atividade profissional, conciliando os estudos com as suas obrigações profissionais. Por sua vez, através dos resultados recolhidos no primeiro momento da investigação, é possível perspetivar a forma como os diplomados veem e compreendem a complementaridade entre o seu investimento pessoal e o seu investimento profissional, a forma como veem estes dois mundos não como indissociáveis, mas como algo complementar e desafiante na sua vida. Os resultados mostram que a maioria dos diplomados manifestam interesse em continuar a investir na sua formação, evidenciando ainda que, apenas 2,1% dos estudantes em regime pós-laboral afirmam não terem qualquer perspetiva em continuar a investir na sua formação académica, já no regime diurno, 6,5% dos estudantes assumem não ter esse objetivo.

Para além deste objetivo supramencionado, foram delineados outros quatro objetivos, no sentido de responder à questão inicial e assim, responder ao objetivo principal: conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as reconfigurações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar. De acordo com o objetivo geral deste estudo foram delineados materiais de recolha de dados, nomeadamente, o inquérito por questionário no primeiro momento da investigação, e a entrevista semiestruturada para o segundo momento, no sentido de alcançar com o objetivo traçado.

Depois de conhecer e discutir a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria durante os três anos letivos 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018 é crucial começar por discutir as transformações identitárias que daí surgiram. Para isso, serão seguidamente discutidos os resultados do segundo momento da investigação, de modo a procurar respostas face aos objetivos traçados.

Um outro objetivo do presente estudo visa conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos, no sentido de perceber as suas experiências, vivências e histórias de vida até ao momento do seu (re)ingresso no ensino superior por via do curso em serviço social. Quanto à situação de entrada no curso, três estiveram perante uma situação de ingresso no ensino superior, um em situação de frequentar mais um curso, pois já era detentor de um curso superior, e os restantes dois entrevistados em situação de reingresso, pois já tinham a experiência de frequentar um curso no ensino superior, mas por via de outras circunstâncias, nomeadamente por condicionamentos familiares e profissionais, acabaram por ir adiando, não lhes tendo sido possível concluir os respetivos cursos. Contudo, cinco dos entrevistados consideraram o apoio familiar como crucial para prosseguir com a decisão de (re)ingressar no ensino superior, nomeadamente dos filhos, considerando esse apoio ideal para o seu (re)ingresso em serviço social: *“na altura decidi com eles [filhos], na altura, se calhar seria uma boa altura de voltar à escola”* (E1); *“a minha filha ficou super feliz e a minha filha estava a estudar no superior”* (E2); *“a [filha] mais velha fez uma licenciatura, depois a mais nova já tinha o 12º praticamente feito”* (E6). Verificou-se também esse momento ser marcado por uma maior autonomia dos filhos, requerendo menor supervisão por parte dos seus progenitores, criando assim boas condições e gerando uma situação oportuna para a tomada da sua decisão.

Todo o percurso de vida dos participantes foi marcado por vários altos e baixos, por momentos mais estáveis, por momentos de maior tensão, acabando por cinco dos entrevistados afirmarem que colocaram os objetivos e interesses pessoais em segundo plano, priorizando sempre os outros *“eu queria ter tempo. Não queria ser uma mãe ausente”* (E1); *“foi valorizar mais a família, as filhas, a formação delas [...] colocando a minha em segundo plano”* (E6). Esta forma de ponderar, de decidir e de atuar ao longo da vida de cada um é justificada pela perspetiva de Martinelli (2008), ao considerar a identidade como algo em movimento e com consciência social, envolvendo não só a pessoa em si, mas tudo o que a rodeia.

Devido às dificuldades financeiras vivenciadas no início da sua vida em fase adulta, deram maior prioridade às necessidades profissionais, de modo a conseguir a sua autonomia financeira, suspendendo, por vezes, sonhos e ambições em prol da segurança e estabilidade

financeira, “*entretanto, casei, não é, e ficou para trás porque queria constituir família e queria ter dinheiro, nunca tinha tido dinheiro, também é uma grande verdade*” (E1). É essa priorização de necessidades que Maslow (1943) retrata na sua pirâmide motivacional, representando a segurança através da permanência de um emprego seguro e remunerado como uma das necessidades prioritárias, elevando-se a necessidades de outro nível quando estas estiverem supridas. Há objetivos diferentes que os adultos vão tendo, em função das necessidades e interesses que emergem como mais relevantes num determinado momento da vida. Essa diversidade de necessidades e objetivos ao longo da vida difere de pessoa para pessoa, justificando assim o interesse de perceber o percurso de vida dos entrevistados até ao momento da tomada de decisão de (re)ingresso no ensino superior. Como referido anteriormente, a identidade não se transmite de geração em geração, mas resulta do passado, do presente e do futuro de cada um, colocando o sujeito na posição central ao longo da vida e da conseqüente formação, não só formal, como também informal. É essa posição que Nóvoa et al. (1988, cit. in Silva 2003) realçam no seu estudo, ao afirmarem que cada indivíduo não resulta apenas daquilo que é, mas naquilo que lhe exigem ser, entre a teoria e a prática, entre os contextos sociais e os pedagógicos, entre os desafios e as mudanças.

Há objetivos diferentes que os adultos vão tendo, em função das necessidades e interesses que emergem como mais relevantes num determinado momento da vida. Desta forma, para alguns entrevistados, o (re)ingresso no ensino superior traduz-se pelo momento de priorização dos seus sonhos, iniciando assim, o primeiro nível da motivação integrada do modelo desenvolvido por Ryan e Deci (2000) – o desejo pela aprendizagem e o sucesso, “*já deixei muita coisa minha pra segundo plano e agora não*” (E6), passando a valorizar os seus interesses pessoais. Através da partilha dos entrevistados, é possível verificar a diversidade de necessidades que foram surgindo ao longo das suas vidas, priorizando umas em detrimento de outras, e assim, conhecer os diferentes motivos no momento do (re)ingresso de cada um. Tal como defende Maslow (1943), na sua Teoria da Escola Hierárquica das Necessidades Humanas Básicas, as necessidades humanas organizam-se em hierarquia, através da qual o autor procura justificar o facto de uma necessidade ser suprimida por uma necessidade mais preponderante. O mesmo é visível através dos testemunhos dos entrevistados, quando consideraram o momento ideal para o seu (re)ingresso no ensino superior, momento esse marcado por um menor grau de dependência dos seus filhos, todos eles já na fase de adultez, representando isso um maior tempo para se dedicarem a si próprios e aos seus sonhos do passado, emergindo assim como motivo e necessidade principal.

Um outro objetivo da presente investigação visava perceber as razões para o (re)ingresso dos participantes no ensino superior e no investimento na sua formação. Enquanto numa primeira fase, a escolha do serviço social foi justificada pelo seu currículo,

pelo interesse pessoal em lidar com o outro, posteriormente, à medida que iam sendo vivenciadas e consolidadas as diversas experiências, o serviço social passou a ser encarado como área imprescindível para o bem-estar próprio e de toda a sociedade: *“E foi isso que me abriu cá dentro uma nova célula para me alertar para situações que me passavam completamente ao lado”* (E3), *“Eu gostava de ajudar toda a gente, todas as pessoas e a minha ideia era serviço social”* (E5), *“Achei que era mais completo, mais interessante e pronto, e fui cultivando o gosto pelo serviço social ao longo do curso e mudou muito a minha forma de ver determinadas coisas, a minha forma de estar com os outros”* (E6). Isto vai ao encontro da conhecida teoria da autodeterminação desenvolvida por Ryan e Deci (2000), na medida em que, tal como é postulado pela mesma, os contextos sociais e os ambientes de aprendizagem, nomeadamente, o apoio da família, o próprio curso de Serviço Social e o acolhimento da turma, favorecem o desenvolvimento das necessidades inatas de competência, mesmo aquelas que alguns dos entrevistados referem que lhes passavam ao lado, que desconheciam, mas que passaram depois a fazer-lhes todo o sentido, levando ao aumento da sua motivação intrínseca, autonomia e a um bem-estar pessoal mais elevado.

Por sua vez, no momento da escolha do curso foi tida em consideração uma opção viável: o regime do curso. Era crucial que o regime do mesmo fosse em regime pós-laboral. Em conformidade com a análise dos dados no método quantitativo, 61,7% dos estudantes em regime pós-laboral assumem um exercício da atividade profissional sendo que, 42,6% estabelecem um contrato de trabalho. Desta forma, também os entrevistados no segundo momento do estudo, frequentaram o curso em serviço social no regime pós-laboral, de modo a conciliarem-no com a sua atividade profissional durante o dia.

Um outro objetivo da presente investigação visava perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação. Por sua vez, essa transformação e constante formação identitária acabou por ser considerada por todos os entrevistados como refletindo-se no seu bem-estar pessoal e, inevitavelmente, no relacionamento com todos os outros contextos em que intervêm. Apesar de todos os entrevistados terem noção dessa mesma transformação, alguns consideram-na mais notória do que outros. Enquanto o entrevistado E4 afirma que qualquer aprendizagem muda sempre uma pessoa e considera que a sua essência é a mesma, *“qualquer pessoa que aprenda um pouco mais [muda] [...] A pessoa é a mesma. Tem é um percurso, se calhar, diferente do habitual”* (E4), já o entrevistado E5 considera as diferenças bastante gratificantes e transversais a todos os seus contextos, *“[m]esmo no lidar com os filhos e... notei muito essa diferença [...] também o marido a diferença também no relacionamento entre nós porque nós aprendemos muita coisa [...] agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho”* (E5).

Também o E3 assume com bastante clareza essa mesma diferença identitária, referindo-se não só à sua pessoa, mas também ao profissional “[e]stou diferente. Estou diferente como pessoa e estou diferente enquanto profissional” (E3). Os conhecimentos e as metodologias de ensino transmitidas ao longo da sua formação académica em serviço social potenciaram ao entrevistado 3 uma procura incessante, autónoma e desafiante ao longo do seu dia-a-dia no desempenho da sua atividade profissional, tornando-o numa pessoa mais preenchida, feliz, refletindo-se assim, no seu bem-estar físico, psicológico e familiar.

Tal como Bauman (2005) destaca a realidade dinâmica da identidade, também os participantes do estudo a destacaram esse mesmo facto, pois “qualquer pessoa que aprenda um pouco mais” (E4) acaba sempre por sofrer e por se transformar. Mas será essa transformação só ao nível pessoal? Cada pessoa está em constante contacto com outros atores, em contínua (trans)formação, pois como Dubar (2006) defende, todo esse crescimento e desenvolvimento pessoal resulta de um cruzamento de relações ao longo da vida de cada um de nós, emergindo assim, uma identidade individual resultante das diversas conjugações que cada pessoa vai enfrentando ao longo da sua vida (Hall, 2006). É esta conjugação de níveis relacionais que potencia a necessidade de considerar os mais diversos contextos relacionais, nomeadamente, ao nível pessoal, profissional, familiar, social, entre tantos outros, e assim, considerar na definição de identidade de cada um de nós (Martinelli, 2008). É devido a esta relação dinâmica que a identidade não se torna como algo previsível, mas sim um produto de uma dinâmica de interações fluida e inacabada (Ennes e Marcon, 2014), fenómeno visível no testemunho de todos estes participantes para potenciar uma análise autêntica e próxima da realidade. Através da análise dos seus percursos de vida, o surgimento de uma certa monotonia e da independência dos seus filhos, levou aos entrevistados equacionar com maior deliberação o seu (re)ingresso no ensino superior.

Ao refletir sobre esta envolvimento do meio externo perante as decisões e as motivações de cada pessoa adulta, a investigadora do presente estudo considerou pertinente ilustrar toda esta dinâmica do momento atual dos entrevistados, através de um diagrama relativo às motivações para reingressar no ensino superior depois dos 50 anos de idade.

Tal como Oliveira (2017) enumerou uma conjuntura de fatores importantes a considerar para compreender as motivações das pessoas adultas, também no presente estudo importa conhecer os percursos de vida, as aprendizagens e experiências para ser possível enquadrar os motivos dos estudantes adultos entrevistados. O diagrama da Figura 13 reflete e integra os resultados do presente estudo. Com o avançar dos anos, as necessidades começam a divergir, refletindo-se na variedade de motivos para a tomada de decisões ao longo da vida. Enquanto aos 20 anos as necessidades direcionam-se muito para o ingresso no mercado de trabalho, autonomia financeira e estabilidade profissional, “aos 23

[...] a segurança era logo a primeira, se calhar. Ter um trabalho seguro, com remuneração, se calhar era mais por isso” (E5), já aos 50 as necessidades são completamente diferentes, porque as circunstâncias de vida também já são outras, “não me dedicava com tanto empenho como o fiz mais tarde. [...] quando era mais nova desistia mais facilmente, face a alguma dificuldade desistia ou ... e, à medida que temos mais idade, a persistência vai aumentando” (E6). Oliveira (2017) recorre à conceção dos níveis integrados de motivação desenvolvidos por Wlodkowski (2008) para ilustrar o quanto é importante que os processos educativos/formativos possibilitem aos estudantes adultos a vivência de sucesso e bem-estar. Mediante os testemunhos recolhidos, evidencia-se ao longo do seu processo de formação, não só motivação, como também, volição e determinação em resultado da relevância e do prazer que as aprendizagens lhes proporcionaram, um processo efetivamente, valioso e significativo, levando-os a alcançar o terceiro nível da motivação integrada desenvolvido por Wlodkowski (2008), em que estão presentes, simultaneamente, o sucesso, a volição, a valorização do que se aprende e, por fim, o enorme prazer, decorrente de terem conseguido concluir o curso de Serviço Social. Em resultado da sua experiência de vida, da aprendizagem ao longo da vida, da maturidade e da determinação, os/as estudantes adultos/as manifestam maior resiliência, pois em consonância com o defendido por Carré (1998, citado por Pires, 2008), as motivações intrínsecas orientam-se pelo gosto do saber, pelos contactos sociais e pela participação ativa no seu crescimento.

Tendo em consideração essa maturidade e todo percurso de vida que foram construindo, consideram que depois dos 50 anos, depois de terem melhor estabilidade profissional, “*eu já tenho um trabalho seguro. Como eu já tenho um trabalho seguro penso assim dessa forma. Se eu quando comecei a estudar não tivesse um trabalho seguro talvez eu fosse logo para a segurança, mais para essa*” (E5), acreditam que a autorrealização é, diante de todas, a maior necessidade para fazer face aos motivos de aprender mais e mais, não para ascender profissionalmente, mas para crescer pessoalmente, “*era um acréscimo. Vinha para aprender qualquer coisa mais que achava que fazia sentido. Aprender mais qualquer coisa. Também achava que estava um bocado parada porque enquanto os miúdos são mais pequenos nós vamos tendo sempre a perspetiva de precisar de ajudar*” (E1). É interessante verificar como enfrentaram o seu (re)ingresso no ensino superior como um desafio das suas vidas. Depois de considerarem a educação dos seus filhos prioritária, de alcançarem uma posição de determinação preponderante nas suas vidas, consideram o momento ideal para esta nova aventura, como um desafio que pusesse à prova as suas expectativas, conhecimentos e aprendizagens. Tal como Houle (1961) propôs há muitas décadas atrás, também neste estudo é evidente o interesse incessante dos estudantes adultos pela aprendizagem ao longo da vida, não direcionada para a ascensão profissional, mas relacionada com o fomento dos contactos sociais, com a partilha, alcançando assim os objetivos e o interesse de aprender sempre algo mais, pois “nunca é tarde para aprender”.

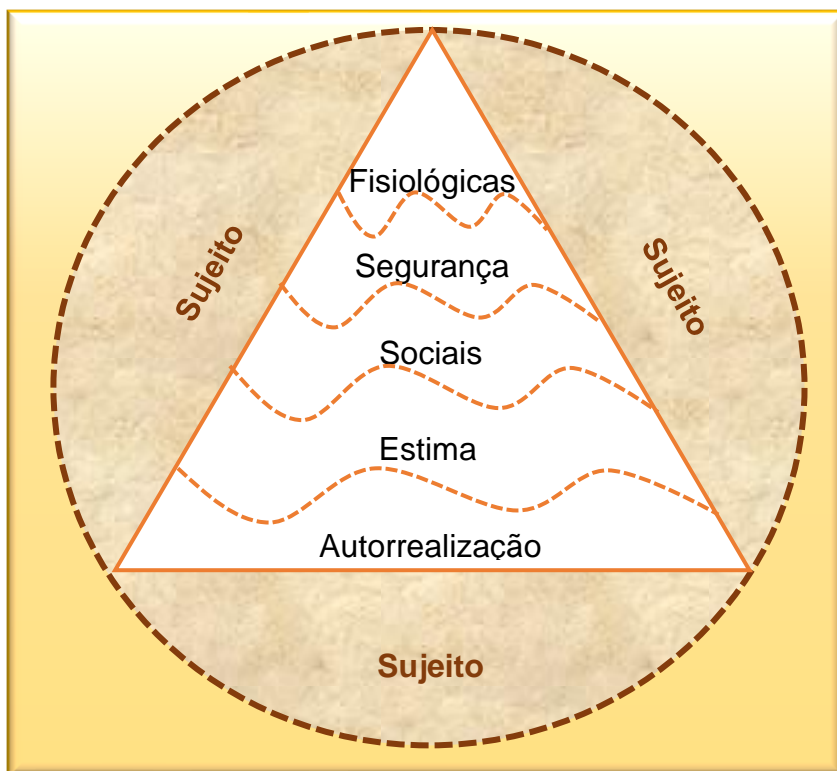


Figura 13: Diagrama das Motivações no momento do (re)ingresso no ensino superior depois dos 50 anos de idade

Fonte: Elaboração própria (Adaptado da Pirâmide de Maslow, 1943)

Desta forma, é consensual entre as pessoas adultas com mais de 50 anos de idade ingressarem no ensino superior por motivos de autorrealização, sob o domínio de um nível de necessidades mais elevado, na medida em que as necessidades anteriores já foram supridas e, no momento, procuram essencialmente o crescimento e a valorização pessoal, *“eu fui para ali para a autorrealização porque o nosso bem-estar, o nosso sentirmo-nos bem perante nós e perante os outros está ali na autorrealização.”* (E2). Também Oliveira (2017) reitera isto mesmo, quando afirma que à medida que as aprendizagens vão surgindo ao longo da vida, também os projetos de vida, as ambições e os desejos vão sofrendo transformações e reformulações, ascendendo a valorização pessoal e o bem-estar físico, pessoal e social. Por sua vez, também outros autores reconhecem essas transformações fruto de uma interação dinâmica ao longo das trajetórias de vida, nomeadamente, Louvinger (1787 citado por Oliveira 2005) através da sua teoria do eu; Ryan e Deci (2000) mediante a teoria da autodeterminação e Houle (1961) defendendo o facto de o interesse da pessoa adulta pela aprendizagem e pelo (re)ingresso no ensino superior deriva de uma motivação intrínseca e extrínseca com o objetivo de alcançar a satisfação, o sucesso e a valorização pessoal. Os testemunhos recolhidos com a presente investigação não se enquadram no que Apps (1981, citado por Oliveira, 2007) propôs como motivos justificativos do (re)ingresso no ensino superior, tais como a aceitação social e o exercício de uma profissão. Eles vão mais ao encontro da literatura mais recente, nomeadamente de Quinta et al. (2014) e Oliveira (2017), onde é mencionado que não só a ascensão de carreira, mas também a busca pelo relacionamento social, pela valorização pessoal e pelo interesse em se tornarem cidadãos mais ativos e bem-sucedidos emergem como motivos predominantes.

A partir de todos os testemunhos obtidos, a investigadora criou um diagrama ilustrativo (Figura 13), baseado na Pirâmide de Maslow, através do qual são priorizadas as diversas necessidades das pessoas adultas com mais de 50 anos, naquele momento em concreto, no momento de tomada de decisão. Deste modo, a necessidade que assume uma maior relevância na tomada de decisão no momento do (re)ingresso ao ensino superior é a de autorrealização, seguindo-se a de estima (através do reconhecimento e do orgulho próprio), depois as necessidades sociais (com o intuito de conviver e de estabelecer novas relações), prosseguindo com a segurança e, por último, as necessidades fisiológicas. Isto não significa que todas estas necessidades não estejam presentes no mesmo instante, contudo, umas assumem maior relevância e determinarão mais a tomada de decisão, comparativamente às outras. Desta forma, é possível verificar que a linha de permeabilidade do sujeito com o meio envolvente varia de pessoa para pessoa, consoante vários fatores, nomeadamente, a sua determinação, contexto e perfil identitário (Santos, 2011). Através do diagrama supramencionado, estão representadas as envolvências familiares, profissionais, sociais e

condicionamentos relativos às motivações para reingressar no ensino superior depois dos 50 anos de idade. Tendo em consideração os testemunhos dos entrevistados, no início da sua vida adulta, as necessidades orientavam-se para a segurança e a satisfação das necessidades básicas “*Acho que trocava e a segurança era logo a primeira*” (E5), no entanto, depois de supridas estas necessidades, consideram que neste momento das suas vidas é a autorrealização aquela que se sobrepõe perante as outras “*Invertia a pirâmide [pirâmide de Maslow]. Portanto, começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança*” (E6).

Maslow (1943), na sua pirâmide motivacional, considerava um conjunto de motivos que se relacionavam numa hierarquia de superioridade, ilustrando o facto de cada pessoa adulta estar sob o controlo de um motivo ‘inferior’ até que o objetivo desse motivo fosse alcançado, e só depois de o alcançar, ficaria sob a influência do motivo do nível que se prosseguia. Contudo, através do contributo de outros investigadores supramencionados (e.g. Brockett, 2000; Quintas et al., 2014; Oliveira, 2017) e da análise do conteúdo do presente estudo, foi possível a investigadora recriar um diagrama das necessidades, baseado no modelo de Maslow, mas onde ilustra o presente momento dos entrevistados. Maslow não considerava uma fronteira impermeável entre os diversos motivos, mas sim, uma linha descontínua e flexível entre todas as necessidades, defendendo que cada indivíduo “subia” para outra necessidade depois de ter a anterior suprida.

Por sua vez, a pessoa adulta está sujeita às influências do meio envolvente, sobretudo, tal como revelam as entrevistas, dos contextos profissional e familiar. No entanto, esse meio, apesar de exercer influência na tomada de decisão do sujeito, não é totalmente evidente, pois as pessoas entrevistadas procuram encontrar um equilíbrio entre os seus interesses e as condições externas que as rodeiam. Face a esta condição, a investigadora do presente estudo aplica o conceito de “permeabilidade” entre o sujeito adulto e os contextos profissionais, pessoais e familiares que o circunscrevem, no sentido justificar o facto das escolhas e motivações do estudantes adultos variarem consoante a personalidade de cada pessoa adulta, a biografia de vida, interesses, desejos, percursos que foram interrompidos num determinado momento da sua biografia, devido a outras necessidades e interesses assumirem maior predominância, nomeadamente, nos momentos em que era requerida uma maior dependência face ao seu agregado familiar ou até mesmo, face às escassas condições financeiras, levando a exercer um nível de influência e de preponderância diferente de pessoa para pessoa no momento da tomada de decisão. Tal como analisado anteriormente, enquanto uns consideraram a opinião dos seus familiares fulcral para a tomada de decisão, “*eu só levei isto porque tive o apoio da família, sem sombra de dúvidas*” (E3), “[r]eunião de emergência com meus filhos: “*vocês já viram o que me está a acontecer? Afinal até sou capaz agora não*

sei se devo ir ou não, o que é que vocês acham?” (E1), outros valorizaram unicamente a sua opinião, não considerando o consentimento e a aprovação do meio externo para a sua tomada de decisão, *“fiz quando entendi que tinha estabilidade a todos os níveis [...] Eu acho que as pessoas não precisam de ser estimuladas por ninguém. Têm que se estimular a si próprias”* (E4). Este excerto elucida não só a motivação intrínseca apresentada por Pires (2008) e por Deci e Ryan (2000), como também o facto da necessidade de segurança não ser aquela com maior realce perante todas as outras apresentadas por Maslow. Mediante as suas experiências de vida e longevidade, isso permitiu-lhes atingir alguma estabilidade financeira, estabilidade emocional, relacional e assim, tendo suprido essa necessidade de segurança, criaram abertura para emergir como dominante a necessidade de autorrealização no momento da sua tomada de decisão de (re)ingressar no ensino superior. Não com o objetivo de querer provar nada a ninguém, de mostrar nada a ninguém, mas unicamente para se sentirem felizes, realizados e bem-sucedidos.

Face a este interesse no investimento da sua formação e ao impacto desta conquista na sua maneira de ser, de agir e de pensar, isso conduz a uma certa reconfiguração identitária, levando a identificar diferenças do *Ser* antes, durante e após o (re)ingresso no ensino superior. Tal como evidenciado no capítulo anterior, a identidade não é algo estático, presumindo sempre movimento e desenvolvimentos, na medida em que a identidade “não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira; ela constrói-se e transforma-se ao longo da sua existência” (Maalouf, 2002, p. 33).

É todo este movimento identitário que é perceptível ao analisarem-se os testemunhos sobre as pessoas que eram antes do ingresso no ensino superior e nas pessoas que se tornaram após a obtenção de diploma em Serviço Social. Por sua vez, isto leva a reestruturar e a redefinir novos projetos de vida, pois, como resultante do primeiro momento do estudo, mais de metade dos diplomados assumem uma perspetiva futura proativa. Os seus projetos de vida, antes do seu (re)ingresso em serviço social, eram muito direcionados pelo bem-estar da família. Contudo, depois da conclusão da licenciatura, esses projetos foram reconfigurados, deixando de considerar apenas o bem-estar da família, para integrar também e conciliar a sua autorrealização: *“Epá eu não faço ou não deveria de fazer muitos projetos, mas já estou a fazer (risos). Se eu não tivesse de pagar propinas porque o salário não me chega, eu já estava a fazer mestrado (...)”* (E2).

Um outro aspeto relevante neste processo de transformação foi a relação estabelecida entre os estudantes tradicionais, vulgarmente caracterizados pela sua faixa etária mais juvenil, e os estudantes não tradicionais, estudantes com idade mais avançada e objeto de estudo da presente investigação. Muito relacionado com o objetivo de percecionar as mudanças e

transformações identitárias que surgiram com a conclusão da formação encontra-se relacionado com a convivência e entrega que desenvolveram ao longo do curso. Em resultado deste relacionamento intergeracional e de toda a envolvimento surge o enriquecimento pessoal e, conseqüentemente, a reconfiguração identitária, “[e]ra mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava. Inicialmente, era mesmo isso. [...] Depois entusiasmei-me com a malta, foi trabalhar, ir fazendo e olha, aconteceu fazer tudo direitinho.” (E1). Tal como o trabalho de investigação desenvolvido por Maria Assunção Flores (2015) evidencia o impacto da formação docente na sua identidade pessoal e profissional. Do mesmo modo, esse papel exercido pela formação superior sobre a identidade dos estudantes influencia não apenas a formação em docência, como também influi em qualquer outra formação, nomeadamente, na de Serviço Social. É neste sentido que, não só os participantes do presente estudo, bem como as pessoas ao seu redor começaram a ter noção das suas próprias (trans)formações.

Devido a todo este investimento pessoal associado ao processo de aprendizagem e de formação, não só no âmbito superior, mas também, nas outras dimensões da vida, evidencia-se que a obtenção do diploma é encarada apenas como uma etapa do processo contínuo que se estende ao longo de toda a vida e não como uma finalidade, pois o mais importante para todos os entrevistados foi a conquista de um objetivo há tanto delineado. A sua formação académica possibilitou-lhes também desenvolver o autoconhecimento, que nem sempre é questionado ao longo dos nossos dias. É através deste processo reflexivo em que cada um de nós se questiona, “quem sou eu?”, consciencializando o lugar que ocupa na sociedade, o que sabe e o que pode fazer. É na busca de equilíbrio entre o que é, o que sabe, o que quer ser, o que quer fazer, que o indivíduo vai (trans)formando a sua identidade e construindo e reconstruindo necessidades e projetos de vida. É face a este posicionamento de equilíbrio que Silva (2003), através dos estudos desenvolvidos por diversos autores (e.g. Goguelin, 1975 e 1991; Honoré, 1980 e 1990; Kolb, 1984; Nóvoa et al., 1988) procura ilustrar no seu quadro equacional, no sentido de o indivíduo adulto se consciencializar e alcançar o equilíbrio entre o lugar que ocupa, o que é capaz de fazer e saber e o que é enquanto pessoa. É mediante este equilíbrio que os entrevistados da presente investigação se conseguiram consciencializar das (trans)formações identitárias que advieram com a conclusão do curso.

Foi em virtude das grandes transformações proporcionadas pela formação no ensino superior que 4 dos 6 entrevistados (E1, E2, E3 e E6) mudaram de atividade profissional, deixando uma atividade estável e com vários anos de experiência, para passarem a exercer uma nova atividade laboral, a de assistente social: “[d]esde setembro, desde o dia 11 de setembro de 2019 que sou técnica superior, estou na emergência social [...] em Lisboa” (E1); “sou como assistente social, mas faço coordenação [...] numa IPSS a trabalhar na zona da infância, dos zero aos seis anos que é fantástico” (E2); “tenho um gabinete de serviço social

aberto ao público” (E3); *“fui sempre concorrendo para várias coisas e surgiu a possibilidade de eu ir para a Segurança Social em abril de 2018 [...] [f]oi difícil entrar”*. Considerando o diagrama ilustrado, o meio envolvente e a forma como o passado interfere no presente e futuro de cada um de nós, também Lopes (2014) refere o passado de cada sujeito servir de base, como se de uma inspiração se tratasse para antecipar um futuro ideal para si, “esse ideal é o projeto, que não é estreitamente individual – é pessoal, alimentado pelos grupos sociais dentro do qual o indivíduo circula” (Lopes, 2014, p. 79). É essa interdependência entre o sujeito, o projeto de vida e os contextos de interação que foi realçado no presente estudo. À medida que se vão alcançando novas conquistas, vão sendo definidos e reconfigurados novos projetos de vida, levando a equacionar determinadas escolhas que, em momentos anteriores, nunca seriam colocadas em causa: *“Se me dissessem que eu ia voltar para a escola eu não sei se ia acreditar”* (E1). Contudo, começaram a ser criadas as condições para serem delineados novos projetos de vida e recriar a sua forma de ser, de pensar e de agir, estabelecendo-se assim a relação entre as experiências de vida passadas e as perspetivas futuras, passando do Ser enquanto sujeito identitário, para o Sendo sujeito identitário.

Com o desenvolver do presente estudo, a investigadora considerou relevante distinguir estas duas perspetivas de vida. Uma pessoa adulta, ao cristalizar-se perante a monotonia da vida acaba por assumir uma postura pouca ativa, assumindo-se enquanto Ser de uma identidade. Por sua vez, uma pessoa adulta que se revê como um sujeito que não é, mas vai Sendo presume uma identidade em constante mudança, equacionando que, o indivíduo hoje, fruto de uma trajetória de vida e de uma identidade, poderá não ser o mesmo de amanhã. Deste modo, através das partilhas, das histórias vividas, dos contextos envolventes e das motivações inerentes à tomada de decisão para o (re)ingresso de cada entrevistado, o que emerge claramente dos dados analisados é o movimento de um sujeito que deixa de Ser uma pessoa cristalizada e realizada para ir Sendo uma pessoa na busca constante, dia após dia, da sua satisfação e bem-estar pessoal, social, familiar e mesmo coletivo. Através desta perspetiva, a pessoa adulta considera a sua identidade não como algo fixo, mas como um processo metamorfósico, submetido a sucessivas mudanças sociais e pessoais ao longo da sua trajetória de vida (Ciampa, 1987; Vieira, 1999; Lopes, 2014).

Mediante todo este processo de aprendizagem e de enriquecimento pessoal o serviço social é encarado, não apenas como um curso superior, mas uma ferramenta para lidar com o outro, com sentimentos e com a vulnerabilidade social: *“área social, se partirmos do princípio que a área social é uma área que abrange uma enormidade de afetos, sentimentos, de causas e para as quais tu tentas dar algo de ti obriga-te a que hoje, mediante o estudo que nós fizemos, mediante a procura que faço todos os dias para que seja melhor pai, seja melhor técnico do que quando acabei a licenciatura”* (E3). É esta articulação de saberes que evidencia

a importância do serviço social, pois como elucida Passarinho (2008), é necessário que os profissionais saibam “articular os saberes práticos, normativos e pedagógicos e vincular as intervenções no quotidiano a um processo de construção e desconstrução permanente das categorias que permitem a crítica e a autocrítica do conhecimento e da intervenção” (p. 30), na medida em que, as práticas profissionais no âmbito social remetem para o processo de socialização e de vivência, no qual coincide, no espaço e no tempo, “uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (p. 26). É através desta conjugação entre a formação, os valores e os conhecimentos, que cada assistente social constitui um referencial profundamente eclético, concebendo assim aos assistentes sociais, a consciência de se colocarem sob um lugar central da sua (trans)formação permanente, cientes de que todo o espaço e tempo é potencialmente formativo e transformativo. É esta *enormidade de afetos* salientado pelo E3, que fazem enaltecer a pertinência da formação e da prática do serviço social, pois para além da “ética de responsabilidade, que efetiva os direitos e a justiça social, é fundamental uma outra, que concretize a solicitude, o cuidado e o serviço dirigido ao outro, em particular, a certos indivíduos e grupos” (Carvalho, 2011, p. 241).

Através de todos estes ensinamentos, reconhecem que enriqueceram a pessoa que eram, transformaram a sua identidade tanto pessoal, como profissional e familiar, mas sempre cientes que a pessoa de hoje, já é diferente da pessoa de ontem, “*estás sempre em aprendizagem ao longo da tua vida [...]e nesse sentido, eu sou mais bem realizado hoje do que era há cinco minutos*” (E3).

Ao nível das potenciais limitações do estudo, é de realçar o facto de assumir um baixo nível de representatividade, na medida em que, foi direccionado à realidade de estudantes adultos diplomados numa Escola Superior de Educação, não sendo suficiente para transpor essa realidade e as conclusões a que chegámos a realidades de tantas outras escolas do país. Também o facto de as entrevistas requererem a gravação áudio poderá ter constrangido a genuinidade dos testemunhos partilhados. Ao longo de uma das entrevistas, a investigadora do presente estudo percebeu alguma reserva do entrevistado a nível da partilha do seu testemunho. Este constrangimento estamos em crer que esteve relacionado com o facto de o entrevistado saber que estava a ser gravado, mesmo tendo consentido a gravação do mesmo. Assim que o gravador foi desligado, começou a desenvolver pormenorizadamente determinadas questões que lhe tinham sido colocadas no desenrolar da entrevista.

Uma outra limitação a considerar diz respeito ao primeiro momento da investigação. O facto de o inquérito por questionário não incluir nenhuma questão relativa à idade dos inquiridos acabou por limitar alguns parâmetros que poderiam ter sido interessantes de analisar nesse primeiro momento. Com a idade, seria interessante relacionar a faixa etária dos estudantes inscritos nos dois regimes de estudo (diurno e pós-laboral), bem como,

relacionar essa variável com a sua situação contratual no momento da sua formação acadêmica.

No entanto, apesar das limitações sentidas, é de considerar o referido estudo como uma mais-valia, não só sob a perspectiva pessoal da investigadora, mas também no sentido em que pode ser visto como um reforço motivacional para outras pessoas adultas que possam estar a passar pelas mesmas circunstâncias. Considerando os conselhos facultados pelos entrevistados, o mais importante é, *“sentirem-se bem essencialmente com eles, fazerem pontes, criar as pontes não só em termos sociais, mas também em termos familiares. São essenciais, são essenciais”* (E3).

Apesar de ter atingido os objetivos a que se propôs, a investigadora também enfrentou algumas dificuldades, nomeadamente, o processo de estruturação do índice. Nessa fase embrionária, manifestou alguma dificuldade em definir todos os aspetos a ser considerados para facultar as ferramentas necessárias para contextualizar o estudo empírico. Por vezes, torna-se difícil transpor a ideia em palavras escritas.

Por outro lado, o estudo da motivação nas pessoas adultas para (re)ingressar no ensino superior não pode, também, ser desvinculado da própria idade e das faixas etárias da turma onde se está inserido, o que traz a necessidade de se aprofundarem os estudos sobre as motivações nos estudantes adultos com mais de 50 anos face aos dois regimes de ensino, levantando assim a seguinte questão: até que ponto a idade foi uma limitação ou uma valorização?

Conclusão

Os diplomados de Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria serviram de objeto de estudo para promover a reflexão em torno do (re)ingresso no ensino superior, das pessoas adultas já inseridas no mercado de trabalho, de modo a perceber as reconfigurações identitárias que daí advieram.

Este estudo conciliou dois momentos de investigação, tornando-o mais completo, na medida em que procura complementar e minimizar as limitações inerentes a qualquer um dos instrumentos de recolha de dados quando utilizados de modo individual.

Face aos objetivos traçados e às perspetivas de investigação, a investigadora considera que todo o processo de investigação, bem como, os resultados que daí advieram, superaram as expectativas iniciais, na medida em que se deparou com uma grande disponibilidade por parte de todos os intervenientes contactados, mostrando-se bastante atenciosos e interessados em colaborar neste projeto de investigação, deixando de ser um interesse individual, para passar a ser um interesse coletivo. De acordo com todas as experiências partilhadas, foi possível a investigadora focar alguns aspetos que considerou de maior pertinência. Um dos aspetos mais gratificantes foi a criação do Diagrama das Motivações para (re)ingressar no ensino superior depois dos 50 anos de idade. Através do mesmo, a investigadora evidencia as motivações inerentes ao processo de tomada de decisão, ressaltando a permeabilidade entre elas e entre o meio envolvente. O referido diagrama evidência as necessidades predominantes dos diplomados entrevistados, que apontam de forma bastante convergente para a valorização pessoal, muito associada ao interesse pelo investimento na autorrealização e não na ascensão de carreira, reforçando assim, alguns dados de investigação prévia e contrariando outros. Contudo, tais necessidades surgiram de forma natural, face às dinâmicas dos contextos de vida, sem terem sido deliberadamente pensadas e decididas. É como se surgissem naturalmente, de forma concomitante às mudanças inerentes à evolução do processo transformativo - o que inicialmente não era considerado projeto de vida, com a conclusão do curso, passou a ser um importante objetivo a alcançar.

Todo o percurso de vida dos entrevistados, acabou por conduzir às tomadas de decisão que foram surgindo, traduzidas em mudanças nas esferas pessoais, profissionais e familiares. Esta relação de interdependência entre o sujeito e o meio envolvente faz com que cada pessoa adulta seja sujeita a diversas mudanças e transformações. É esta forma de perspetivar as mudanças por que passaram e os contextos dinâmicos em que estão envolvidas que permite que cada pessoa se consciencialize da sua própria identidade, e fique ciente de que, de dia para dia, irá sofrer reconfigurações e ajustar-se aos novos desafios e

Conclusão

contextos. Ao longo das trajetórias de vida são vivenciadas situações e experienciadas aprendizagens preponderantes para o desenvolvimento profissional, pessoal e familiar, levando os/as estudantes adultos/as a reconhecerem e valorizarem não só as potencialidades da formação formal, como também, a informal.

De acordo com a análise dos dados, a autorrealização e a valorização pessoal são as grandes impulsionadoras do investimento na formação superior, levando a investigadora a considerar o seguinte lema como repercussão de todo o processo de investigação: *Motivar para a autorrealização, Conquistar com satisfação*. Através desta expressão, é possível evidenciar o facto de a autorrealização ser o grande motor para impulsionar a conquista do diploma. Contudo, essa conquista vai muito além da obtenção do diploma, sendo este apenas um meio para alcançar o seu objetivo final – satisfação e realização pessoal.

Através da conciliação da análise do universo de diplomados em serviço social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais com o estudo das perspetivas e dos projetos de vida planeados ao longo das suas vidas, considera-se interessante verificar o modo como foram transformando a sua forma de estar em sociedade, passando de uma pessoa que pouco ou nada planeava o seu futuro, no momento anterior ao (re)ingresso no ensino superior, para uma pessoa ativa, valorizada, persistente e feliz com todas as suas conquistas. Contudo, como analisado anteriormente, é fulcral não descurar o ambiente familiar, profissional e social e a influência que estes exercem ao longo de todas as tomadas de decisão, pois viver em sociedade presume essa mesma relação em comunidade.

Analisando todas estas mudanças nas suas vidas pessoais, profissionais e familiares, a investigadora destaca o quão interessante foi verificar como os próprios participantes consideram que o curso em serviço social assumiu um papel preponderante no seu processo transformativo, projetando essa mesma transformação ao nível profissional, pessoal e familiar através do desenvolvimento de outras competências técnico-científicas, técnico-relacionais e metodológicas, potenciando assim, uma maior autonomia no desenrolar da sua atividade profissional, conduzindo a um aumento de autoestima, bem-estar pessoal, social e familiar.

Para finalizar, ao fazer uma retrospectiva do percurso enquanto discente e autora da presente dissertação, constato que ao longo dessa caminhada nós própria nos tornámos numa pessoa mais confiante nas nossas capacidades, na qualidade do trabalho desenvolvido, potenciando-se uma maior autonomia, maturidade e valorização pessoal, pois quanto maior é a motivação para alcançar a autorrealização, maior será a satisfação no momento da conquista – *Motivar para a autorrealização, Conquistar com satisfação*.

Bibliografia

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, M. (2001). *Serviço social e mutações do agir na modernidade* (Tese de Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Antunes, M. e Leandro, M. (Orgs.) (2016). *Envelhecimento, perspectivas, projetos e práticas inovadoras* (1.ª ed.). Famalicão: Edições Húmus. ISBN: 978-989-755-195-6

Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Boutinet, J. P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brockett, R. (2000). Humanism as an instruction paradigm. In C. Dills e A. Romiszowski (Eds.) *Instructional development: State of the art paradigms in the field* (volume III). Englewood Cliffs, N J: Educational Technology Publications.

Calleja, J. M. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canastra, F., Haanstra, F. e Vilanculos, M. (2014). *Manual de investigação científica da universidade católica de moçambique* (1.ª ed). Moçambique: Instituto integrado de apoio à investigação científica e Universidade Católica de Moçambique.

Carvalho, M. I. (2011). Ética, Serviço Social e “responsabilidade social”: o caso das pessoas idosas. *Revista Katálysis*, 14(2), 239-245.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/ UIDCE

Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bibliografia

- Collins K. M. T., Onwuegbuzie A. J. e Sutton I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67–100
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da comissão. Adultos nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Correia, A. (2010). *Animação sociocultural: Uma forma de educação permanente e ao longo da vida para um envelhecimento ativo* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Correia, A. M., e Mesquita, A. (2006). *Novo públicos no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. e Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Londres: SAGE Publications,
- D'Ângelo, O. S. (2002). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270 – 275.
- Dias, M. O. (2004). Reflexões sobre a ética no quotidiano da profissão. *Gestão e Desenvolvimento*, 12, 81-103.
- Dias, M. S. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários* (Tese de Doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Ennes, M. A. e Marcon, F. (2014). Das identidades aos processos identitários: Repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*, 16(35), 274-305.

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Faria, E. e Souza, V. L. (2011). Sobre o conceito de identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 35-42.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fonseca, M. P. e Encarnação, S. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal: Em mapas e em números*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5.^a ed.). Loures: Lusociência.

Gil, H. (2013). A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação. *Adultos Idosos e Educação* (pp. 1263-1271). ISBN: 978-989-8525-27-7.

Gomide, R. O. (2014). Posicionamentos identitários e imagens de si na formação do profissional de Letras. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 49(3), 374-383.

Gonçalves, C. D. (2010). *Sabedoria e Educação. Um estudo com adultos da Universidade Sénior* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal.

Gonçalves, C. D., e Oliveira, A. L. (2011). Sabedoria e educação: Um estudo com adultos da Universidade Sénior. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira e S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e Formação de Adultos – Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 245-254). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: A aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(4), 36-50.

Bibliografia

InfoCursos (2018). Dados e Estatísticas de Cursos Superiores. Retirado de: <http://infocursos.mec.pt/>

Instituto Nacional de Estatística (2017). *Estrutura etária da população por grandes grupos de idade (%)*, Portugal, 1970-2017. Lisboa: INE, I.P..

Instituto Nacional de Estatística (2017). *Índice de envelhecimento, índice de dependência total, índice de dependência de idosos e índice de renovação da população em idade ativa, (Nº)*, Portugal, 1971-2017. Lisboa: INE, I.P..

Ireland, T. D., e Spezia, C. H. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva. 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro de 1979. *Diário da República n.º 8/1979, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lima, M. P., Vieira, C. M. C. e Oliveira, A. L., (2007). *Metodologia da investigação científica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (caderno de textos não publicado).

Lopes, S. M. (2014). *Trajetórias sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Lisboa: Chiado Editora.

López, G. L. (1999). O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. *Textura - Revista de Educação e Letras*, 1(1),45-50

Maalouf, A. (2002). *As identidades assassinas*. Algés: Difel Difusão Editoria.

Margarido, C. (2011). *Trajetórias pessoais e identidades profissionais de assistentes sociais* (Dissertação de Doutoramento em Serviço Social). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

Margarido, C. e Vieira, R. (2007). Trajectórias pessoais e identidade(s) profissionais: O caso dos Assistentes Sociais. *Atas do III Congresso Internacional de Etnografia*. Cabeceiras de Basto: AGIR. ISBN 978-989-8170-00-2.

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Martinelli, M. L. (1999). O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In M. L. Martinelli (Org.), *Pesquisa qualitativa – um instigante desafio* (pp. 19-30). São Paulo: Veras Editoras.

Martinelli, M. L. (2008). *Serviço social, identidade e alienação*. São Paulo: Cortez Editora.

Maslow A. (1943). Uma teoria da motivação humana. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Medeiros, T., Ribeiro, C, Miúdo, B. P., e Fialho, A. (Coord.) (2013). *Envelhecer e conviver*. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

Melo, A. (1996). Que educação de adultos para uma sociedade em mutação? In A. Simões (Org.), *Actas das jornadas de educação de adultos em Portugal. Situação e perspectivas* (pp. 19-26). Coimbra: Comissão organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

Ministério da Educação (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação

Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Motivação (s/d). In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retirado de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivação>.

OCDE (2019). *População com ensino superior*. Disponível em: <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm#indicator-chart>.

Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.

Oliveira, A. L. (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bibliografia

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO (2017). *Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos 2015*. Brasil: UNESCO.

Passarinho, I. (2008). Assistente Social – Percursos e Construção Identitária. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, 21-34.

Paulino, A. D. (2016). Dias. Os sentidos de existência humana: identidade e reconhecimento. *Cadernos do CEOM*, Ano 24, n. 35, 253-275.

Pimentel, L., Lopes, S. M., e Faria, S. (Coord.) (2016). *Envelhecendo e aprendendo. A aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento ativo*. Lisboa: Coisas de Ler.

Pires, A. L. O. (2008). Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida: A perspectiva dos pós-graduados no ensino superior. In M. G. Alves, B. G. Cabrito, M. G. Lopes, A. Martins e A. L. O. Pires, *Universidade e Formação ao Longo da Vida* (pp. 115-145). Lisboa: Celta Editora.

Pocinho, M. (2014). *O livro que explica a estatística que precisa em 13 aulas IBM-SPSS e Excel*. Coimbra: Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra.

Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro C., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., Santos, L. e Fonseca, H. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.

Raposo, D. M. e Günther, I. A. (2008). O ingresso na universidade após os 45 anos: Um evento não-normativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13(1), 123-131.

Recomendação n.º 3/2013 de 17 de maio de 2013. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 95. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Regulamento n.º 596/2017 de 15 de novembro de 2017. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 220. Politécnico de Leiria. Leiria.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social – métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.

Ryan, R. e Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, M., P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Brasil: McGraw-Hill.

Santos, B. S. e Antunes, D. D. (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Porto Alegre/RS*, 1(61), 149-164.

Santos, C. C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos, M.I.R. (2009). *O discurso histórico sobre o serviço social em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Santos, S. S. (2010). Concepções teórico-filosóficas sobre envelhecimento, velhice, idoso e enfermagem gerontogeriatrica. In *Revista Enferm*. Brasília, 63(6), 1035-1039.

Schneider, R., e Irigaray, T. (2008). O envelhecimento na atualidade: Aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 585-593.

Seixas, A. M., Oliveira, A. L., Alcoforado, L., e Reis C. (2016). Editorial: A educação e formação de adultos no mundo contemporâneo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 5-12. DOI 10.14195/1647-8614_50-1

Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, M. O. L., Oliveira, S. S. O., Pereira, V. A. e Lima, M. G. S. (2010). Etnografia e pesquisa qualitativa: Apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, v. 1, p. 1-13.

Silvestre, C. A. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos: Uma nova oportunidade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Simões, A. (1989). O que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23, 3-20.

Simões, A. (2007). O que é a Educação? In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas* (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.

Bibliografia

Simplicio, S., e Neves, C. (2014). Os sentidos da aprendizagem ao longo da vida na educação de adultos: Dos debates teóricos às percepções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social. *Revista Online Mediações*, 2(2), 81-97.

Tuijnman, A. e Boström, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1/2), 93–110.

UNESCO (2016). *Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO.

Velho, G. (1981). *Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Veloso, E. (2004a). A aprendizagem ao longo da vida como ideário das políticas de educação de adultos de cariz neoliberal. *A Educação de Adultos e a Terceira Idade ...* (pp. 189-221). Braga: Universidade do Minho, Portugal.

Veloso, E. (2004b). *Políticas e contextos educativos para os idosos: Um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal* (Dissertação de doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Portugal.

Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, R. e Vieira, A. (2018). Entrando no interior da escola: Etnografia e entrevistas etnográficas. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), pp. 31-48.

Anexos

ANEXO I – Questionário de Formação e Empregabilidade

Formação e Emprego na Área Social - 2019

A ESECS – IPL está a realizar um questionário absolutamente confidencial aos seus diplomados com o objetivo conhecer a sua situação profissional. Uma vez que estas informações são extremamente importantes para a ESECS - IPL, agradecemos que respondesse a um conjunto de questões acerca da sua situação profissional, antes de ter concluído o curso, um ano após a obtenção do diploma e na actualidade.

*Obrigatório

1. Endereço de email *

Formação na ESECS

Responda às seguintes questões acerca da sua formação académica na ESECS.

2. Indique qual o curso que concluiu na ESECS. *

Marcar apenas uma oval.

- CET - Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário
- CET - Gestão de Animação Turística
- Licenciatura - Animação Cultural
- Licenciatura - Educação Social
- Licenciatura - Serviço Social
- Mestrado - Mediação Intercultural e Intervenção Social
- Mestrado - Intervenção para um Envelhecimento Ativo
- Mestrado - Intervenção e Animação Artísticas

3. Em que regime? *

Marcar apenas uma oval.

- Diurno
- Pós-Laboral

4. Em que ano concluiu o curso? *

5. Se Licenciatura, qual a forma de ingresso?

Marcar apenas uma oval.

- Exames Nacionais
- M23
- CET
- Outra: _____

CET/LICENCIATURA/MESTRADO

Agora vamos colocar-lhe duas questões relativamente ao seu CET, Licenciatura ou Mestrado.

6. Se fosse hoje, faria o mesmo curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sabe (Ns) /Não responde (Nr)

7. E escolheria o mesmo estabelecimento de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

TRABALHO DURANTE O CURSO

Falemos agora sobre as atividades profissionais que possa ter desempenhado durante a realização do curso, e que tenham sido remuneradas. Por favor, não considere aqui os estágios curriculares.

8. Durante o curso, desenvolveu algum trabalho, mesmo que pontual, ganhando com isso dinheiro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 17.*
- Ns/Nr *Passe para a pergunta 17.*

TRABALHO DURANTE O CURSO

9. Qual destas situações melhor descreve a forma como trabalhou ao longo do curso? Trabalhou ... *

Marcar apenas uma oval.

- Raramente
- Algumas vezes
- A maior parte do tempo
- Sempre trabalhou
- Ns/Nr

10. Qual foi a sua última profissão antes de concluir o curso? (incluindo bolsas de investigação ou de apoio à investigação) *

11. Nesse emprego ou negócio trabalhava ... *

Marcar apenas uma oval.

- Por conta de outrem
- Por conta própria
- Para uma pessoa da família sem ser pago
- Ns/Nr

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

12. Possuía algum contrato de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Passe para a pergunta 14.*
 Ns/Nr *Passe para a pergunta 14.*

TRABALHO DURANTE O CURSO

13. E era um contrato sem termo, com termo ou de prestação de serviços? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem termo ou seja, "era efetivo" ou "estava no quadro" *Passe para a pergunta 14.*
 Com termo, ou seja "a prazo"
 De prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)
 Ns/Nr

TRABALHO DURANTE O CURSO

14. Qual foi a duração desse contrato ou relação de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
 1 a 3 meses
 4 a 6 meses
 7 a 12 meses
 13 a 18 meses
 19 a 24 meses
 25 a 36 meses
 Mais de 3 anos
 Ns/Nr

TRABALHO DURANTE O CURSO

15. Qual era o valor aproximado do seu ordenado mensal líquido nesta actividade profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 310 Euros
 De 310 a menos de 600 Euros
 De 600 a menos de 900 Euros
 De 900 a menos de 1200 Euros
 De 1200 a menos de 1800 Euros
 De 1800 a menos de 2500 Euros
 De 2500 a menos de 3000 Euros
 3000 ou mais Euros
 Ns/Nr

16. Depois de concluir o seu curso manteve esta atividade profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Passe para a pergunta 17.*
 Ns/Nr *Passe para a pergunta 17.*

TRABALHO DURANTE O CURSO

17. Por quanto tempo a manteve? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
 Mais de 1 ano
 Até à atualidade
 Ns/Nr

FORMAÇÃO ACADÉMICA

Responda a algumas questões para nos ajudar a melhor compreender o seu percurso académico.

18. Desde que finalizou o curso concluiu alguma outra formação académica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Passe para a pergunta 19.*

FORMAÇÃO ACADÉMICA

19. De que tipo? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Licenciatura
 Pós graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Pós doutoramento
 Outra

FORMAÇÃO ACADÉMICA

20. E presentemente, está inscrito numa formação académica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Passe para a pergunta 22.*

FORMAÇÃO ACADÉMICA

Anexos

21. De que género? *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Pós graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós doutoramento
- Outra
- Ns/Nr

22. E possui algum tipo de bolsa de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

FORMAÇÃO ACADÉMICA

23. Pensa vir a realizar alguma outra formação académica no futuro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 24.*
- Ns/Nr *Passe para a pergunta 24.*

FORMAÇÃO ACADÉMICA

24. Que tipo de formação pensa realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Licenciatura
- Pós graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós doutoramento
- Outra

SITUAÇÃO UM ANO APÓS O CURSO

Vamos então colocar-lhe algumas questões acerca da sua atividade profissional. Estas perguntas são relativas ao ano que se seguiu à conclusão do seu curso superior.

25. Durante o primeiro ano após a conclusão do curso trabalhou? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 27.*

SITUAÇÃO UM ANO APÓS O CURSO

26. Foi ou será pago por esse trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 28.*
- Não

SITUAÇÃO UM ANO APÓS O CURSO

27. Se trabalhou sem ser pago, que tipo de trabalho foi esse? *

Marcar apenas uma oval.

- Um estágio não remunerado
- Outros trabalhos (ex. doméstica(o), trabalho voluntário, ajuda a um familiar ou a um amigo, serviço cívico obrigatório)
- Trabalhou num negócio pertencente a um familiar com quem vivia ou ainda vive
- Trabalhou na agricultura ou pesca, por conta própria (inclui agricultura e pesca de subsistência)

Passe para a pergunta 28.

SITUAÇÃO UM ANO APÓS O CURSO

28. Por que razão não estava a trabalhar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não arranjou trabalho
- Arranjou novo emprego no qual ainda não começara a trabalhar
- Continuar com os estudos, ensino ou formação
- Doença, acidente, incapacidade temporária (inclui "baixa médica")
- Licença de maternidade, paternidade ou adoção
- Férias ou feriados
- Trabalho sazonal
- Licença sem vencimento
- Outra: _____

Passe para a pergunta 52.

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

Responda às seguintes questões sobre a sua atividade laboral um ano após a conclusão do curso. No caso de ter tido mais do que uma, a atividade laboral principal seria aquela onde dispendia mais tempo.

29. Em que Concelho trabalhava? Qual o Município? *

30. E trabalhava em alguma empresa ou organização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 31.*

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

31. Em que tipo de empresa ou organização trabalhava? *

Marcar apenas uma oval.

- Administração Pública
- Empresa do sector privado com fins lucrativos
- Empresa com capitais públicos
- Instituição Privadas de Solidariedade Social (IPSS/ONG)
- Outra: _____

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

32. Qual é a principal atividade do local onde trabalhava? *

Marcar apenas uma oval.

- Agricultura, pesca e indústrias extrativas
- Indústrias transformadoras, eletricidade, água, gás e construção e obras públicas
- Transportes e comunicações
- Comércio, restaurantes e hotéis
- Bancos e seguros
- Serviços prestados às empresas (manutenção informática, consultoria, etc.)
- Educação
- Saúde e ação social
- Justiça
- Administração Pública, central e local
- Serviços artísticos e culturais (cinema, teatro, rádio, jornais, tv, etc.)
- Defesa Nacional
- Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais
- Ns/Nr
- Outra: _____

33. Era bolsheiro de investigação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

34. Qual era a sua profissão? Responda o mais pormenorizadamente possível. *

35. Nesse emprego ou negócio trabalhava ... *

Marcar apenas uma oval.

- Por conta de outrem
- Por conta própria
- Para uma pessoa de família sem ser pago

36. Tinha empregados ao seu serviço?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

37. Quantas pessoas exerciam atividade laboral no seu local de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 10 pessoas
- 11 a 19 pessoas
- 20 a 49 pessoas
- 50 e mais pessoas
- Ns/Nr

38. Na sua profissão geria ou chefiava o trabalho de outros empregados?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

39. O seu contrato ou relação de trabalho era escrito? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passar para a pergunta 44.*

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

40. Era um contrato ... *

Marcar apenas uma oval.

- Sem termo ou seja, "é efetivo" ou "está no quadro" *Passar para a pergunta 43.*
- Com termo, ou seja, "a prazo"
- De prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)
- Ns/Nr *Passar para a pergunta 43.*

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

41. O seu contrato era com ... *

Marcar apenas uma oval.

- A empresa onde trabalha
- Outra empresa

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

42. Qual era a duração desse contrato ou relação de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses
- 7 a 12 meses
- 13 a 18 meses
- 19 a 24 meses
- 25 a 36 meses
- Mais de 3 anos
- Ns/Nr

43. Se tinha um trabalho com duração limitada, foi porque ... *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não conseguiu arranjar trabalho "como efetivo"
- Era estagiário
- Era aprendiz
- Estava à experiência
- Não queria arranjar trabalho "como efetivo"

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

44. Encontrou esse emprego através de um Centro de Emprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

45. Nessa atividade, trabalhava a tempo inteiro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 46.*
- Não
- Ns/Nr *Passe para a pergunta 46.*

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

46. Por que razão não trabalhava a tempo inteiro? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Porque não encontrou um trabalho a tempo inteiro
- Estava doente ou incapacitado
- Estava a estudar ou em formação
- Por que tinha necessidade de cuidar de crianças, pessoas incapacitadas ou idosos
- Porque não queria/não necessitava de um trabalho a tempo inteiro
- Por outras razões pessoais ou familiares (ex: responsabilidades domésticas, reformados, idosos)
- Outra: _____

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

47. E quantas horas trabalhava por semana?

Marcar apenas uma oval.

- 5 a 10 horas
- 10 a 15 horas
- 15 a 20 horas
- 20 a 25 horas
- 25 a 30 horas
- 30 a 35 horas
- 40 a 45 horas
- 45 a 50 horas
- mais de 50 horas

48. Qual o valor aproximado do ordenado líquido que obteve por mês na sua atividade laboral? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 310 Euros
- De 310 a menos de 600 Euros
- De 600 a menos de 900 Euros
- De 900 a menos de 1200 Euros
- De 1200 a menos de 1800 Euros
- De 1800 a menos de 2500 Euros
- De 2500 a menos de 3000 Euros
- 3000 ou mais Euros
- Ns/Nr

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

49. Teve mais do que uma atividade profissional em simultâneo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 57.*

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

50. Qual foi o rendimento líquido total combinado que obteve por mês? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 310 Euros
- De 310 a menos de 600 Euros
- De 600 a menos de 900 Euros
- De 900 a menos de 1200 Euros
- De 1200 a menos de 1800 Euros
- De 1800 a menos de 2500 Euros
- De 2500 a menos de 3000 Euros
- 3000 ou mais Euros
- Ns/Nr

EMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

51. Essa segunda atividade profissional foi descoberta através do Centro de Emprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

52. Nessa segunda atividade profissional, quantas horas trabalhou por semana?

Marcar apenas uma oval.

- 5 a 10 horas
- 10 a 15 horas
- 15 a 20 horas
- 20 a 25 horas
- 25 a 30 horas
- 30 a 35 horas
- 40 a 45 horas
- 45 a 50 horas
- mais de 50 horas

Passe para a pergunta 57.

DESEMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

Vamos fazer-lhe agora algumas perguntas relacionadas com a procura de emprego que possa ter desenvolvido após a conclusão do curso.

53. Durante o primeiro ano após terminar o curso procurou algum trabalho, mesmo ocasional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

DESEMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

54. Por que razão não procurou emprego ou trabalho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Já tinha encontrado um trabalho
- Necessidade de cuidar de crianças, pessoas incapacitadas ou idosos
- Porque estava num estágio não remunerado
- Estava de Férias, Descansar ou Período de Intervalo
- Aguardava nascimento de um filho
- Aguardava ser reintegrado no emprego
- Doença ou incapacidade
- Razões pessoais ou familiares (ex: responsabilidades domésticas)
- Estava a estudar ou em formação (inclui férias escolares)
- Reformado do trabalho
- Considera que não há empregos disponíveis
- Considera-se muito jovem
- Considera-se muito idoso
- Não tem instrução suficiente
- Não sabe como procurar
- Não vale a pena procurar
- Outra: _____

DESEMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

55. Recebia algum tipo de subsídio relacionado com desemprego?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

DESEMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

56. Mas pretendia arranjar um trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 57.*
- Ns/Nr *Passe para a pergunta 57.*

DESEMPREGADOS UM ANO APÓS O CURSO

Anexos

57. Uma vez que estava desempregado, o que é que fez durante esse ano para procurar trabalho?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Contactou o Centro de Emprego
- Contactou agências de emprego privadas
- Contactou entidades patronais diretamente
- Contactou pessoas conhecidas ou associações sindicais
- Colocou ou respondeu a anúncios
- Analisou anúncios de oferta de emprego
- Participou em concursos, entrevistas ou testes de seleção
- Contactou Associação de Estudantes
- Procurou terrenos, instalações ou equipamentos
- Procurou obter autorizações, licenças ou recursos financeiros
- Está à espera de resultados de uma candidatura
- Está à espera de um contacto do Centro de Emprego
- Está à espera de resultados de um concurso para o Sector Público
- Outra: _____

EMPREGADOS ATUALMENTE

Gostávamos de perceber como se encontra a sua situação profissional ou laboral, na atualidade. Responda às seguintes questões.

58. Encontra-se empregado atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 71.*

EMPREGADOS ATUALMENTE

59. Qual é a sua atividade profissional atual? *

60. Em que Concelho trabalha? Que Município? *

61. Em que tipo de empresa ou organização trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Administração Pública
- Empresa do sector privado com fins lucrativos
- Empresa com capitais públicos
- Instituição Privadas de Solidariedade Social (IPSS/ONG)
- Outra: _____

62. Qual é a principal atividade do local onde trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Agricultura, pesca e indústrias extrativas
- Indústrias transformadoras, eletricidade, água, gás e construção e obras públicas
- Transportes e comunicações
- Comércio, restaurantes e hotéis
- Bancos e seguros
- Serviços prestados às empresas (manutenção informática, consultoria, etc.)
- Educação
- Saúde e ação social
- Justiça
- Administração Pública, central e local
- Serviços artísticos e culturais (cinema, teatro, rádio, jornais, tv, etc.)
- Defesa Nacional
- Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais
- Ns/Nr
- Outra: _____

63. No seu emprego ou negócio trabalha ... *

Marcar apenas uma oval.

- Por conta de outrem
- Por conta própria
- Ns/Nr

64. O seu contrato é ... *

Marcar apenas uma oval.

- Sem termo ou seja, "é efetivo" ou "está no quadro" *Passe para a pergunta 65.*
- Com termo, ou seja, "a prazo"
- De prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)
- Ns/Nr *Passe para a pergunta 65.*

EMPREGADOS ATUALMENTE

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

65. Qual é a duração do seu contrato ou relação de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses (4 meses a meio ano)
- 7 a 12 meses (7 meses a 1 ano)
- 13 a 18 meses (13 meses a 1 ano e meio)
- 19 a 24 meses (19 meses a 2 anos)
- 25 a 36 meses (25 meses a 3 anos)
- Mais de 3 anos
- Ns/Nr

EMPREGADOS ATUALMENTE

66. Quantas horas trabalha por semana? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 a 10 horas
- 10 a 15 horas
- 15 a 20 horas
- 20 a 25 horas
- 25 a 30 horas
- 35 a 40 horas
- 45 a 50 horas
- mais de 50 horas

67. Pode dizer-me qual o valor aproximado do ordenado líquido mensal que obtém na sua atividade laboral? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 310 Euros
- De 310 a menos de 600 Euros
- De 600 a menos de 900 Euros
- De 900 a menos de 1200 Euros
- De 1200 a menos de 1800 Euros
- De 1800 a menos de 2500 Euros
- De 2500 a menos de 3000 Euros
- 3000 ou mais Euros
- Ns/Nr

68. Tem alguma outra atividade profissional, uma segunda ocupação laboral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 78.*

EMPREGADOS ATUALMENTE

69. No caso de ter mais do que uma atividade profissional, qual é o rendimento líquido total combinado que obtém mensalmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 310 Euros
- De 310 a menos de 600 Euros
- De 600 a menos de 900 Euros
- De 900 a menos de 1200 Euros
- De 1200 a menos de 1800 Euros
- De 1800 a menos de 2500 Euros
- De 2500 a menos de 3000 Euros
- 3000 ou mais Euros
- Ns/Nr

70. Encontrou essa segunda atividade através do Centro de Emprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

71. Quantas horas trabalha por semana na sua segunda ocupação laboral? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 a 10 horas
- 10 a 15 horas
- 15 a 20 horas
- 20 a 25 horas
- 25 a 30 horas
- 35 a 40 horas
- 45 a 50 horas
- mais de 50 horas

Passe para a pergunta 78.

DESEMPREGADOS ATUALMENTE

De seguida vamos fazer-lhe algumas perguntas relacionadas com a procura de emprego.

72. Durante o ano após a conclusão do curso procurou algum tipo trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 73.*
- Não

DESEMPREGADOS ATUALMENTE

73. Por que razão não procurou emprego ou trabalho? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Já tinha encontrado um trabalho
- Necessidade de cuidar de crianças, pessoas incapacitadas ou idosos
- Porque estava num estágio não remunerado
- Estava de Férias, Descansar ou Período de intervalo
- Aguardava nascimento de um filho
- Aguardava ser reintegrado no emprego
- Doença ou incapacidade
- Razões pessoais ou familiares (ex: responsabilidades domésticas)
- Estava a estudar ou em formação (inclui férias escolares)
- Reformado do trabalho
- Considera que não há empregos disponíveis
- Considera-se muito jovem
- Considera-se muito idoso
- Não tem instrução suficiente
- Não sabe como procurar
- Não vale a pena procurar
- Outra: _____

DESEMPREGADOS ATUALMENTE

74. Durante o primeiro ano após a conclusão do curso, o que é que fez na procura de trabalho?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Contactou o Centro de Emprego
- Contactou agências de emprego privadas
- Contactou entidades patronais diretamente
- Contactou pessoas conhecidas ou associações sindicais
- Colocou ou respondeu a anúncios
- Analisou anúncios de oferta de emprego
- Participou em concursos, entrevistas ou testes de seleção
- Contactou Associação de estudantes
- Procurou terrenos, instalações ou equipamentos
- Procurou obter autorizações, licenças ou recursos financeiros
- Está à espera de resultados de uma candidatura
- Está à espera de um contacto do Centro de Emprego
- Está à espera de resultados de um concurso para o Sector Público
- Outra: _____

75. Se tivesse encontrado um trabalho, estaria disponível para começar a trabalhar nele logo nessa semana ou nos 15 dias seguintes?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

76. Atualmente está inscrito nalgum Centro de Emprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

77. Está inscrito noutras empresas de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

78. E recebe ou recebeu algum tipo de subsidio relacionado com desemprego? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Ns/Nr

EMPREENDEDORISMO

Estamos a entrar já na fase final do nosso questionário, e agora gostaríamos de saber se esteve envolvido em esforços de lançamento de empresas, projetos sociais ou iniciativas afins.

79. Desde o início do curso alguma vez participou, sozinho ou com outros... *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na criação de uma nova associação, empresa ou negócio
- Na abertura de um novo consultório ou escritório
- Na criação de um projeto social ou serviço que tenha originado empregabilidade
- Na manutenção de uma empresa ou negócio familiar já existente
- Nunca participou

80. Presentemente participa, sozinho ou com outros... *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Numa nova associação, empresa ou negócio
- Num novo consultório ou escritório
- Num projeto social ou serviço que tenha originado empregabilidade
- Na manutenção de uma empresa ou negócio familiar já existente
- Não está envolvido

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

81. **Ambiciona participar futuramente, sozinho ou com outros... ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na criação de uma nova associação, empresa ou negócio
- Na abertura de um novo consultório ou escritório
- Na criação de um projeto social ou serviço que tenha originado empregabilidade
- Na manutenção de uma empresa ou negócio familiar já existente
- Não ambiciona participar

PERCURSO PROFISSIONAL

Para concluir o questionário, pedimos-lhe que responda a algumas questões sobre o seu percurso profissional.

82. **Após o curso encontrou algum emprego ou trabalho remunerado? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 82.*
- Não *Passe para "Agradecimentos."*

PERCURSO PROFISSIONAL

83. **Quanto tempo demorou a encontrá-lo? ***

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses (4 meses a meio ano)
- 7 a 12 meses (7 meses a 1 ano)
- 13 a 18 meses (13 meses a 1 ano e meio)
- 19 a 24 meses (19 meses a 2 anos)
- 25 a 36 meses (25 meses a 3 anos)
- Mais de 3 anos
- Ns/Nr

PERCURSO PROFISSIONAL

84. **Esse emprego ou trabalho, só pode ser convenientemente executado por alguém com um curso superior? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para "Agradecimentos."*

PERCURSO PROFISSIONAL

85. **Quanto tempo demorou a encontrá-lo? ***

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses (4 meses a meio ano)
- 7 a 12 meses (7 meses a 1 ano)
- 13 a 18 meses (13 meses a 1 ano e meio)
- 19 a 24 meses (19 meses a 2 anos)
- 25 a 36 meses (25 meses a 3 anos)
- Mais de 3 anos
- Ns/Nr

PERCURSO PROFISSIONAL

86. **E esse emprego só pode ser executado por alguém com um curso superior na sua área de formação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 86.*
- Não *Passe para "Agradecimentos."*

PERCURSO PROFISSIONAL

87. **Quanto tempo demorou a encontrar esse emprego apenas executado por alguém com formação superior na sua área? ***

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 mês
- 1 a 3 meses
- 4 a 6 meses (4 meses a meio ano)
- 7 a 12 meses (7 meses a 1 ano)
- 13 a 18 meses (13 meses a 1 ano e meio)
- 19 a 24 meses (19 meses a 2 anos)
- 25 a 36 meses (25 meses a 3 anos)
- Mais de 3 anos
- Ns/Nr

Agradecimentos

O Instituto Politécnico de Leiria e a Escola Superior de Ensino e Ciências Sociais agradecem-lhe desde já pela sua disponibilidade em responder a este nosso questionário.

Cumprimentos Académicos.

Apêndices

APÊNDICE I – Entrevista Semiestruturada

Guião de Entrevista Semiestruturada

<p>Bloco 1 – Legitimação de entrevista</p> <p><i>Objetivo: explicar os objetivos do estudo e criar um ambiente propício à entrevista</i></p> <p>O presente estudo encontra-se integrado na dissertação que nos encontramos a realizar no âmbito do mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.</p> <p>O referido estudo tem como tema as “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria” e como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.</p> <p>Para efeitos de transcrição, a presente entrevista irá ser gravada em formato áudio, na sequência da sua assinatura da declaração de consentimento informado. Contudo, as únicas pessoas que irão ouvir esta entrevista serão os membros diretos da presente dissertação, incluindo a mestranda e os respetivos orientadores. Os vossos nomes e todas as características que possam identificar a vossa identidade serão codificados, nas transcrições da entrevista. Apenas iremos partilhar os dados textuais, devidamente codificados, na publicação da tese e possíveis artigos que daí advenham.</p> <p>Os dados recolhidos por esta entrevista contribuirão para analisar a realidade dos diplomados na área social do Politécnico de Leiria, tendo em conta o objetivo supramencionado do referido estudo.</p> <p>Posto isto, agradecemos desde já, a sua disponibilidade para colaborar no presente estudo.</p>	<p>Perguntas de recurso</p>
<p>Bloco 2 – Percorso académico</p> <p><i>Objetivo: Conhecer o seu percurso académico antes de reingressar no ensino superior em Serviço Social.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as perspetivas futuras ao longo do ensino secundário? 2. Em que área concluiu o 12º ano e ingressou no ensino superior? 	<p>Perguntas de recurso</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Essas perspetivas foram concretizadas?

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

<p>3. O que sucedeu quando terminou a sua primeira formação superior? <i>(no âmbito pessoal, profissional e familiar)</i></p>	<p>3. Correspondeu às suas expectativas iniciais?</p>
<p>Bloco 3 – Contexto antes do reingresso</p> <p><i>Objetivo: obter dados sobre o contexto pessoal, profissional e familiar das pessoas adultas assim que concluíram a sua primeira formação superior até decidirem reingressar</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pode dizer-me qual(ais) foi(foram) a(s) atividade(s) profissional(ais) que desempenhou até voltar a ingressar no ensino superior? 2. Pensando agora nas suas perspetivas futuras, quais eram os projetos de vida? <i>(pessoais, familiares e profissionais)</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Fale-me dos projetos que tinha antes da entrada no ensino superior b. Os projetos durante o ensino superior c. Os projetos após o ensino superior 3. Consegue-me caracterizar os seus contextos profissionais e familiares no precedente momento ao reingresso no ensino superior? 4. Quais foram as suas razões/motivações para o reingresso ao ensino superior? 	<p>Perguntas de recurso</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. De que forma as circunstâncias em que se encontrava interferiram para a sua tomada de decisão? 4. Fazer melhor o seu trabalho; Melhorar as perspetivas de carreira; Aumentar possibilidade de conseguir um emprego ou mudar de emprego; Adquirir conhecimentos/competências úteis para o seu dia-a-dia; Desenvolver conhecimentos/competências numa temática que lhe interessa; Obter um certificado/diploma
<p>Bloco 4 – O reingresso</p> <p><i>Objetivo: Este conjunto de questões tem como objetivo perceber os momentos e transições subsequentes ao reingresso das pessoas adultas no ensino superior.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual era a sua idade e situação profissional quando tomou essa decisão de voltar a estudar? 2. Qual a posição da sua família na tomada desta decisão? 3. Qual a principal razão para escolher Serviço Social? 4. Que impactos ou mudanças notou após a conclusão do curso? <ol style="list-style-type: none"> a. Pessoal b. Familiar c. Profissional 5. Ao longo da vida, são várias as necessidades que cada um de nós vai sentindo, priorizando umas em detrimento de outras. Na sua perspetiva, de que forma hierarquizou as suas necessidades para decidir reingressar no ensino superior? <p><i>Elucidar a pertinência individual que atribuiu e organizou os diferentes níveis no momento da tomada de decisão.</i></p>	<p>Perguntas de recurso</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Arranjar um (novo) emprego/trabalho; Ter novas responsabilidades no trabalho; Ter melhor desempenho no trabalho; Estar mais satisfeito

<p style="text-align: center;">Pirâmide das Necessidades - Maslow</p>	
<p>Satisfação fora do trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação • Religião • Passatempos • Crescimento Pessoal <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da família • Aprovação dos amigos • Reconhecimento da comunidade <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Família • Amigos • Grupos Sociais • Comunidade <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade • Segurança da violência • Ausência de poluição • Ausência de guerras <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Comida • Água • Sexo • Sono e Repouso 	<p style="text-align: center;">Satisfação no trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desafiante • Diversidade e autonomia • Participação nas decisões • Crescimento pessoal <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento • Responsabilidade • Orgulho e reconhecimento • Promoções <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Amizade dos colegas • Interação com clientes • Chefe amigável <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho seguro • Remuneração e benefícios • Permanência no emprego <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Horário de trabalho • Intervalo de descanso • Conforto físico
<p>Bloco 5 – Atualmente</p>	<p>Perguntas de recurso</p>
<p><i>Objetivo: compreender a situação atual do entrevistado nos mais diversos contextos.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Depois de completar o curso em serviço social, de que forma caracteriza a sua atual situação profissional? 2. E no contexto familiar? 3. E por fim, ao nível da sua a situação pessoal? 4. Depois de alcançar este objetivo de vida, quais são, atualmente, os seus projetos de vida? 	
<p>Bloco 6 – Reflexão final</p>	<p>Perguntas de recurso</p>
<p><i>Objetivo: captar o sentido que o entrevistado dá ao próprio reingresso no ensino superior e agradecer a participação.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agora que concluiu o seu curso em serviço social, quer-me falar sobre o que de importante e significativo trouxe à sua vida? 2. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito ou fazer comentários sobre esta entrevista? 3. Há alguma coisa que ainda sinta a necessidade de ser esclarecida em relação a este estudo e à sua participação? 4. Estou-lhe muito grata pela sua participação e contributo para este estudo e desejo-lhe as maiores felicidades para a sua vida. 	
<p>1. Acha que valeu a pena todo o investimento que fez no seu curso? ...De que forma?</p>	

APÊNDICE II – Consentimento Informado

INFORMAÇÃO SOBRE O ESTUDO E CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo encontra-se integrado na dissertação que nos encontramos a realizar no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tem como tema as “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria” e como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria, bem como compreender as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.

As informações serão recolhidas através de uma entrevista audiogravada, caso assine a declaração de consentimento informado abaixo. As gravações serão transcritas por mim própria, Bibiana da Silva Pedrosa, e guardadas numa pendrive para serem utilizadas apenas no âmbito desta investigação, sendo posteriormente destruídas dentro dos prazos legais. As transcrições serão mantidas separadamente do arquivo que contém informações pessoais sobre os participantes. O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes, nunca sendo feito qualquer tipo de uso que possa revelar a identidade dos participantes. Respeitamos inteiramente o sigilo e confidencialidade dos dados recolhidos e asseguramos que a transcrição e tratamento da entrevista será codificada de forma a garantir a anonimização das informações.

Nas publicações e comunicações dos resultados da investigação também não haverá identificação das pessoas participantes, uma vez que se manterá a anonimização.

Não se preveem quaisquer riscos da sua participação, nomeadamente, sociais, psicológicos, legais ou financeiros.

A sua colaboração voluntária torna-se um aspeto fulcral neste estudo. Contudo, pode desistir de participar a qualquer momento, sem que disso resultem quaisquer prejuízos para si. Também é livre de recusar responder a qualquer pergunta que lhe seja feita.

Este estudo respeita as normas éticas e deontológicas estabelecidas para a investigação científica.

Para quaisquer informações ou esclarecimentos de dúvidas, assim como para efeitos de obtenção de informações sobre as conclusões do estudo, caso sejam do seu interesse, deixamos a seguir os nossos contactos.

Contactos dos responsáveis pelo trabalho de investigação “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria”:

Mestranda:

Bibiana da Silva Pedrosa

E-mail: uc2018199083@student.uc.pt

Orientador: Professora Doutora Albertina Oliveira (Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

Coorientador: Professor Doutor Rui Santos (Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria)

.....

Declaração de consentimento informado

Eu, _____(nome), concordo com a participação voluntária neste estudo - “Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no sistema de ensino Politécnico de Leiria” - e declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela autora do estudo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato constantes nas informações sobre o estudo e dadas pela autora do estudo.

Data: ___/___/20__

Assinatura:

APÊNDICE III – Quadro-síntese da análise comparativa

Categoria	Subcategoria	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Percorso académico	Diversificado	<p>“(…) sempre gostei muito das matemáticas, tanto que, eu venho das áreas das ciências e na altura era a enfermagem que me atraía, portanto, quando eu terminei o 12º ano era enfermagem”</p> <p>“(…) fiz as provas e fiquei colocada aqui na Escola Superior de Enfermagem, na altura de Leiria, mas já não fiz a matrícula, portanto, só fiz a preparação para iniciar o curso”</p> <p>“Depois também estive lá em cima na ESTG, em 2001, 2002. Na altura estava a trabalhar numa escola, como funcionária pública e entrei em GAP – Gestão e Administração Pública”</p>	<p>“As perspetivas ainda no secundário eram sempre continuar a estudar e a área que eu escolhi. Nessa época foi enfermagem.”</p> <p>“(…) eu casei e fui viver para Lisboa e quis sempre uma valorização diferente e em Lisboa fui para o ISLA. Estive a estudar no ISLA Secretariado e Relações Públicas”</p>	<p>“o agregado familiar é que optava e no meu caso específico optaram pela área industrial, canalizado para a área das engenharias e foi por aí que eu fiz”</p> <p>“Eu fui para os cursos gerais, na área industrial, fiz o curso geral de construção civil”</p> <p>“(…) eu andava nas aulas, mas andava completamente desmotivado (…)”</p> <p>“Logo que pude eu ter um ponto a meu favor eu optei. E então lá em casa, cheguei um dia “olhe eu vou concorrer à ESE”, para a Escola de Sargentos do Exército, para o quadro permanente do exército e assim fiz e assim foi.”</p>	<p>“(…) letras e humanidades”</p> <p>“Eu apostei primeiro na componente do direito para depois poder ter algum apoio, ou seja, buscar a parte teórica de serviço social ou assistente social ou técnico superior de serviço social ou aquilo que for.”</p> <p>“Primeiro foi Solicitadoria”</p>	<p>“Comecei a estudar à noite e a tirar o 11º (…)”</p> <p>“Depois é que fui para o 10º. Então estive para tirar o 10º, 11º e 12º muitos anos, muitos anos.”</p> <p>“(…) contabilidade e administração.”</p>	<p>“(…) eu fiz os dois anos complementares noturnos, o 10º e 11º anos complementares noturnos, era assim que se chamavam na área de contabilidade e administração porque era a área que me interessava em termos profissionais porque eu já tinha trabalhado num escritório”</p> <p>“Eu cheguei a ter essa perspetiva de ingresso no ensino superior, ainda antes de ter a minha filha”</p> <p>“(…) fui para a ESTG fazer contabilidade e finanças”</p> <p>“(…) era completamente impossível conciliar a vida familiar com duas filhas, uma ainda muito pequena (…)”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso		"Estava tudo estabilizado"			"(...) passou muito por ser um projeto pessoal a nível de futuração e de outras situações, por envergar por esta componente profissional na área pública, portanto, no setor público e muito por aí... sedimentar conhecimentos, fazer muita pesquisa e de facto dar, contudo, com muita, muita qualidade (...)"	"(...) a outra empresa fechou, fui para o desemprego e depois fui para o programa ocupacional, para este sítio onde eu estou a trabalhar."	"(...) foi sempre assim um bocado aos solavancos. Começo, termino, depois recomeço... sempre para não prejudicar muito a vida familiar, o meu casamento, as minhas filhas e assim fui até elas fazerem... depois vieram os percursos de escola delas."

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do regresso	Contexto Familiar	<p>“(…) a minha filha estava, quando eu iniciei aqui o Serviço Social, a minha filha estava no último ano de Terapia da Fala”</p> <p>“Então foi uma oportunidade, quando ele foi para o 11º ano eu fiz o regresso, naturalmente”</p> <p>“Se me dissessem que eu ia voltar para a escola eu não sei se ia acreditar porque foi uma decisão que eu tomei nas férias. Eu fiz férias com os meus dois filhos e conversava…”</p> <p>“Então ia com eles e na altura decidi com eles, na altura, se calhar seria uma boa altura de voltar à escola porque o “XXX” ia estar mais à vontade e definir o projeto de vida dele com ele e só com ele porque ele tinha de decidir o que ele queria fazer da vida e foi assim”</p> <p>“(…) eu tinha a ambição de ter tempo para eles. Isso sim, sim foi planeado. Não foi inconsciente, fui mesmo eu queria ter tempo. Não queria ser uma mãe ausente.”</p>	<p>“Fui e falei com o meu ex-marido, na altura éramos casados e ele disse “nem penses, não vais estudar porque um salário só, não chega para sustentar a casa””</p> <p>“(…) eu tenho dois filhos que são duas pessoas com personalidades completamente diferentes, um filho e uma filha. A minha filha ficou super feliz e a minha filha estava a estudar no superior.”</p> <p>“(…) eu já era divorciada há imensos anos e quis criar os meus filhos sozinha”</p>	<p>“(…) fala-se com o agregado familiar, neste caso, com a filha mais velha que já era adulta, com a mulher e tal “epá eu tenho de ir fazer qualquer coisa, agora o quê não sei”. E então, a filha mais velha disse “ó pai, então porque é que não vais para a escola?”, e eu disse “para a escola? Oh valha-me deus”. Aquilo ficou por ali, mas lá está, aquilo ficou a matutar cá dentro.”</p> <p>“Eu sou do Porto e a minha esposa é do Porto. Eu vim em 1983 para baixo, nós casámos em 86 e ela só veio em 87. Mas vim eu e ela, não tinha cá ninguém de família, não conhecia ninguém, ninguém… a família é toda de lá, portanto, eu não tinha cá rigorosamente ninguém. Eu só eu e a minha esposa. Ou seja, houve todo aqui um trabalho de base”</p> <p>“A esposa ia para o trabalho de manhã, as filhas iam para a escola e eu disse “então agora o resto da minha vida vai ser isto?” (risos)”</p>		<p>“Já tinha dois filhotes quando terminou o 12º (…)”</p> <p>“(…) o marido trabalha por turnos e às vezes podia, outras vezes não podia. Ele ia buscar quando vinha do trabalho, mas outras vezes ele ia trabalhar à noite e eles tinha de ficar lá. Aí eu sei que prejudiquei um bocadinho.”</p>	<p>“A [filha] mais velha fez uma licenciatura, depois a mais nova já tinha o 12º praticamente feito, só faltava uns exames”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso	Contexto Profissional	<p>“Sempre vivi dos rendimentos dos meus pais e depois quando casei queria trabalhar, a independência na ascensão da palavra (...)”</p> <p>“(...) eu trabalhando numa escola (...)”</p> <p>“(...) eu estive 19 anos no atendimento ao público na área de alunos porque era uma coisa que eu também quando ingressei na escola nunca tinha estado. Até aí, tinha estado sempre ligada à contabilidade e a escritórios”</p> <p>“(...) já estava na escola, sim já estava e depois quando eu deixei lá em cima a ESTG passei a ser responsável pela área de alunos, mais motivação (...)”</p> <p>“Estabilíssimo”</p>	<p>“(...) trabalhei sempre na área de secretariado e relações públicas. Embora não tivesse feito o superior, não tivesse concluído o superior eu trabalhei sempre nessa área, sempre. Até que depois a empresa onde eu estava entrou em solvência e acabei por procurar outro trabalho e deixei uma empresa que já era cá, já estava a trabalhar cá em Leiria”</p> <p>“(...) larguei tudo e arranjei trabalho noutra empresa, uma empresa municipal que ao fim de três anos de estar lá, com a garantia de poder ficar porque as pessoas me garantiram, o governo mandou fechar as empresas municipais e então Leiria fechou aquela empresa municipal (...)”</p> <p>“Fiquei sem trabalho, ou seja, eu tentei fugir do desemprego, mas não consegui”</p> <p>“Ainda estava a trabalhar, inscrevi-me logo no curso de formadores, para poder dar formação na minha área. Fiz o curso de formadores, entretanto o desemprego efetivamente aconteceu”</p>	<p>“Passei ao quadro permanente e aí fiz 30 anos da minha vida (...)”</p> <p>“Em termos de carreira militar foi assim que a coisa aconteceu e isto data a 31 de dezembro de 2012”</p> <p>“(...) acabando a carreira militar e até perfazer à data, 2012, 36 anos de serviço, os últimos 5 a gente passa naquilo que a gente chama a situação de reserva.”</p> <p>“E então, na altura optei pelo exército porque lá está, por aquilo que me foram transmitindo porque era uma área, todas elas sendo operacionais, era aquela mais... que eu convivia mais, ia à procura daquilo que cá dentro me dizia (...)”</p>		<p>“(...) babysitter de uma vizinha (...)”</p> <p>“(...) trabalhar num escritório”</p> <p>“(...) comecei a trabalhar no sítio onde eu estou, no programa operacional (...)”</p> <p>“(...) atendimento ao público (...)”</p> <p>“Lançamentos contabilísticos (...)”</p>	<p>“(...) fui trabalhar para a escola e fiquei sempre no Ministério da Educação.”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso	Contexto pessoal	<p>“Se me dissessem que eu ia voltar para a escola eu não sei se ia acreditar porque foi uma decisão que eu tomei nas férias”</p> <p>“(…) no fundo, eu estava há 30 anos que não lia, que não escrevia e sinto ainda hoje, o facto de ter estado essas anos parada também fomentou isto, porque tu estás muito habituada, muito formatada”</p> <p>“(…) sentia que tinha uma linguagem muito mais simples, muito mais à primária, como eu costume dizer porque estive muitos anos parada e isso foi assim a maior dificuldade quando reingressei (…)”</p>	<p>“(…) tinha sempre um foco que era ajudar o outro (…)”</p> <p>“(…) voltei a Leiria porque não gostava também da vida em Lisboa, não tinha lá ninguém, aquilo era uma vida de correria e eu não me identificava nada com aquilo (…)”</p> <p>“Foi muito frustrante para mim (…)”</p> <p>“A partir do momento que eu percebi “ok eu tenho hipótese de ter bolsa de estudo agora já ninguém me vai parar””</p> <p>“Se eu tiver a minha mente ocupada eu não vou parar à psiquiatria (…)”</p> <p>“O desempregado sente-se excluído pela sociedade, sente-se enfraquecido (…)”</p>	<p>“(…) em 2013, em janeiro de 2013, um mês depois eu já não sabia o que fazer à minha vida(…)”</p> <p>“Eu considero-me uma pessoa muito ativa, não gosto de esta parado porque acho que sei muita coisa e ainda me sinto apto a aprender outra tanta e, portanto, foi nessa perspectiva que eu, um mês depois, em fevereiro de 2013 disse assim “epá, eu tenho que ir fazer qualquer coisa, tenho que ir fazer qualquer coisa.”</p> <p>2Eu que estava habituado a comandar, passava a ser comandado e depois era algo que eu não sabia se iria ao encontro daquilo que a pessoa, apesar das pessoas me conhecerem muito bem, saber o que eu fazia e o que tinha desempenhado, eu não queria ficar ali...”</p>	<p>“(…) nunca suspendi nada na vida. Tudo o que eu queria fazer eu fiz, tudo o que eu quero fazer eu faço (…)”</p> <p>“Sempre fiz aquilo que gostei e aquilo que quis e nunca fiz nada por imposição.”</p>	<p>“Eu gosto da contabilidade, gosto de contas, gosto dessas coisas, mas não gostava de estar num sítio fechado, sozinha a fazer aquilo porque faltava-me as pessoas, faltava-me o convívio e o atendimento com as pessoas.”</p> <p>“(…) eu estagnei muito naquela empresa que eu trabalhei no escritório. Eu trabalhei 16 anos, eu estagnei muito...”</p>	<p>“(…) foi nessa altura em que eu estava sozinha com o pai delas que a minha vida começou a não fazer sentido porque já havia uns problemas, as coisas já não estavam muito bem. Sentia um vazio muito grande e nessa altura pensei ir estuar de novo para não me deixar ir abaixo.”</p> <p>“Na ascensão da carreira que eu enverguei por essa via, mas, mas (…)”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso	Projetos de vida	<p>“Não havia, aconteceu...”</p> <p>“(…) não tinha maiores ambições. Não posso dizer que tenha sido uma coisa planeada. Não tinha nada planeado, nem tinha a ambição de uma licenciatura. Não tinha!”</p>	<p>“Até porque a minha preferência não era enfermagem, era medicina que eu gostava muito, só que eu por aí não tinha hipótese (…)”</p>	<p>“Eu sempre tive inclinação para a carreira das armas.”</p> <p>“(…) chegou a altura de escolher e eu escolhi Proteção Civil. Escolhi a Proteção Civil, inscrevi-me (…)”</p> <p>“Olha nunca pensei nisso. Muito sinceramente, eu vivia o dia a dia, vivia o presente”</p> <p>“(…) eu fiz aquilo que queria, sentia-me bem e, portanto, eu nunca perspetivei o que é que aos 60 anos vou fazer, epá a seu tempo se verá.”</p> <p>“Portanto, já estava definido que o meu percurso académico seria aquilo [CET], depois a eventualmente a licenciatura e terminaria numa pós-graduação, conforme terminou.”</p>	<p>“Eu nunca tive muitas expectativas de nada e ainda hoje não tenho. Eu vivo um dia de cada vez e trabalho em cada dia para melhorar o dia seguinte: pessoal, familiar e profissionalmente.”</p> <p>“Fui subindo graus, fui subindo escalões, fui subindo responsabilidades e isso não é uma coisa que se diga “ah mas projeta?”. Sim projeto algumas coisas, mas a base é sempre a mesma.”</p>	<p>“Ia fazendo, mas não tinha perspetivas nenhuma, nem de entrar na universidade. Depois acho que foi por acaso. Foi por acaso que eu ouvi falar no CET, foi por acaso.”</p>	<p>“Nessa altura, as minhas perspetivas eram apenas dar uma formação boa às minhas filhas, preparar o futuro delas (…)”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso	Motivações/razões para o (re)ingresso	<p>“(…) não foi nada previamente planeado, portanto, pensei já que tenho de ajudar os putos aqui na escola que possa ter mais conhecimentos para o fazer e aconteceu naturalmente (…)”</p>	<p>“Porque era uma área que me agradava porque é ajudar o outro também (…)”</p>	<p>“Porque lá está, voltando atrás, a componente militar é muito virada para a área de operações, muito virada para o apoio a terceiros e foi muito essa a base, o apoio a terceiros”</p>		<p>“A minha primeira opção era essa [Práticas Administrativas]. Depois no ano a seguir coincidiu com o ano que a minha filha mais velha vinha para a universidade e isso incentivou-me. Como ela vinha para a universidade, vamos as duas”</p>	<p>“(…) comecei com aquela sensação de ninho vazio das filhas. A mais velha já estava desde 2010 no Reino Unido, depois a mais nova foi ter com ela em 2013. Nasceu o meu primeiro neto em 2013 e a mais nova era muito chegada e foi ter com a irmã, era muito ligada a ela e eu fiquei sozinha com o pai delas e não.... A minha vida não estava a correr bem e eu estava com receio de estar a entrar numa depressão e fui estudar”</p>
		<p>“(…) eu quando ingressei na escola foi uma coisa que me preocupava era eu ter conhecimentos para depois ajudar os miúdos que tinham...”</p>	<p>“(…) exclui enfermagem porque já não tinha hipótese porque fisicamente já não. Tornei-me numa pessoa mais sensível, as coisas complicadas a nível da enfermagem para mim já não, portanto, mas o continuar ajudar o outro sempre sim (…)”</p>	<p>“Para me sentir bem comigo porque eu sabia que cá dentro ainda era muito novo, sabia algumas coisas, modéstia à parte, e, portanto, eu sabia que tinha de ir à procura de algo (…)</p>	<p>“Eu gostava de ajudar toda a gente, todas as pessoas e a minha ideia era serviço social. E na altura, também havia, também tínhamos uma assistente social lá no trabalho. Pronto, e eu via o trabalho que ela fazia, lá havia muitas estagiárias, sempre, todos os anos e depois também lia os trabalhos, os relatórios de estágio... eu gostava muito de ver o que elas faziam, o atendimento...”</p>	<p>“(…) principalmente de razões pessoais, de realização, do meu bem-estar pessoal, de trabalhar competências pessoais, e depois foi essa, de ascensão profissional eu ainda não perdi (risos)”</p>	
		<p>“(…) estar disponível aqui para aprender é uma forma também de aprendendo, aprender mais alguma coisa e de aproveitar o meu tempo. No fundo, foi essa a motivação que eu tive”</p>	<p>“Houve uma coisa que me motivou muito foi o facto de me sentir muito sozinha”</p>		<p>“(…) no ano anterior, não olhava para o serviços social, era só para as práticas “administrativas “é isto que eu sei, isto vai me melhorar o meu...”</p>		
		<p>“(…) eu sempre, sempre fiz formação, sempre quis saber. Esta questão do estar disponível para aprender eu acho que foi a grande motivação e os miúdos da escola, o não</p>					

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Contexto antes do reingresso	Motivações/razões para o (re)ingresso	<p>poder fazer mais por eles quando eu achava que eles tinham tantas necessidades [...] apesar dos temas de me interessarem para a escola, também numa perspectiva de sair e conhecer outras pessoas, não é que eu não conhecesse”</p> <p>“(…) conviver com pessoas diferentes e nouro ambiente (…)”</p> <p>“(…) o pessoal. Muito o pessoal, sempre muito pessoal. Nem eu tinha, eu acho que não tinha a noção do que eu era capaz”</p> <p>“Eu vim para vir fazer, ir fazendo e depois, a forma como, as pessoas com quem me juntei para estudar ou... eu não sei bem explicar o que é que aconteceu.”</p>				<p>mas depois comecei a ver as cadeiras””</p> <p>“(…) quando falava com as pessoas queria ter conhecimentos, mais conhecimentos. Para além do senso comum que nós temos.”</p> <p>“Mais a nível pessoal, de conhecimentos, de também ter, por exemplo, quando nós falamos, e é verdade, uma pessoa quando não tem...”</p> <p>“É mais para validar o que nós dizemos (…)”</p> <p>“Eu queria aprofundar os meus conhecimentos nesta área do público. Porque da parte da contabilidade, da legislação relacionada com o meu trabalho eu também sabia, mas não queria validar essa parte. Já não me preocupava”</p>	

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O regresso		<p>“Achei que o facto de ser a mais velha do curso só me trouxe vantagens. Realmente eu achei que vocês me tratavam todos muito bem, desde os mais novos aos mais velhos. Nunca achei que fizessem uma distinção, ainda pelo contrário, achava que era muito acarinhada por muito.”</p> <p>“(…) foi tudo muito tranquilo, não foi nada assim planeado de fundo e como eu já referi, quando eu vim foi sempre só para ir fazendo, nunca pensei em fazer nos três anos como aconteceu, pronto eu pensava em ir fazendo... estar disponível aqui para aprender é uma forma também de aprendendo, aprender mais alguma coisa e de aproveitar o meu tempo. No fundo, foi essa a motivação que eu tive”</p> <p>“Eu tive uma altura que pensei que não era capaz de terminar a licenciatura por causa do relatório de estágio.”</p>	<p>“Fiz o M23, consegui entrar no curso de Serviço Social”</p> <p>“Eu vinha para a escola, enfiava-me dentro do carro, naquele dia eu tinha frequência ou tinha exame ou outra coisa qualquer, tinha fosse o que fosse, eu lia meia dúzia de páginas e eia fazer a frequência naquela horita”</p> <p>“(…) estava no desemprego e que estava a estudar e continuei sempre a fazer voluntariado”</p>	<p>“O que interessava era eu vir para a escola e, na medida do possível, era também ir ao encontro daquilo que eu também gostasse”</p> <p>“Eu de dia estava fora de casa e até por questões de idade eu não me sentia muito bem e vinha à noite”</p>			<p>“(…) começou a motivar-me aquele contacto diário com os colegas, com os professores... aquela vida começou-me a encher de força e pensei “então se andam aqui pessoas da minha idade e também jovens que também andam e que acabam por ter as mesmas dificuldades que eu em algumas cadeiras, porque é que eu não hei de conseguir?” e foi essa sempre a minha perspetiva para não desistir.”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O reingresso	A situação profissional	<p>“Portanto, eu iniciei em 2003/2004, já eram uma série de anos responsável pela área de alunos e pelo programa UEN’s e do INE... estava tudo estabilizado.”</p>	<p>“(...) eu estava em situação de desemprego e estive sempre”</p> <p>“(...) durante o dia eu fiz cursos como Marketing, com estágios profissionais de marketing, fiz estágios, fiz um estágio profissional numa empresa de recursos humanos, fiz o contrato de inserção no IPL, fiz um curso de plano de negócios, fiz o curso de nutricionismo e dietética, ou seja, eu nunca estive parada”</p>		<p>“Eu fiz quando entendi que tinha estabilidade a todos os níveis.”</p>		<p>“No âmbito profissional há sempre pessoas que reagem bem, há outras que não reagem muito bem, que têm alguma dor de cotovelo, como se costuma dizer (risos), mas no meio escolar em que eu trabalhava, ter uma licenciatura em serviço social ou em qualquer coisa, ou ter o 9º ano é indiferente porque em termos profissionais não há mias (...)”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O regresso	Papel da família	<p>“Foi tudo num contexto familiar, nessas férias em que eu decidi que ia regressar, tanto que, quem me tratou do regresso foi a minha filha mais velha.”</p> <p>“Mas eu vivi muito com eles [filhos], portanto, as minhas decisões, as minhas férias, a minha vida era muito [...] foi uma decisão tomada a três”</p> <p>“(…) porque no fundo, e uma mãe como eu fui que quis ser mãe a tempo inteiro, eu estava ali disponível para os ajudar, eu estava disponível para os ajudar a fazer os apontamentos, disponível para fazer os trabalhos, eu estava disponível para dar a minha opinião, quando s fazia a apresentação de um trabalho eu lia e dava a minha opinião, válida ou não válida não é o importante.”</p> <p>“Porque a minha parte, o meu acompanhamento aos meus filhos era fundamental para mim.”</p>	<p>“Estivemos a estudar sempre juntas [mãe e filha] (...)”</p> <p>“Ela queria que eu estudasse, mas eu também queria que ela estudasse e que seguisse o caminho que ela queria (...)”</p> <p>“Pronto e cheguei a esta etapa em conjunto com a filha. Ela fez a bênção das pastas num ano e eu fiz no ano seguinte à licenciatura dela.”</p>	<p>“(…) isto foi conversado em família, 2013, foi conversado em família e a ideia não foi só essa.”</p> <p>“(…) ela nesse aspeto abriu-me horizontes (...)”</p> <p>“(…) eu só levei isto porque tive o apoio da família, sem sombra de dúvidas (...)”</p>	<p>“É sempre positiva. Eu acho que qualquer pessoa que goste de nós, gosta de nos ver mais trabalhados, digamos com mais conhecimento.”</p>	<p>“(…) depois também estava a contar muito com a ajuda dela, com o apoio dela e foi. Eu consegui fazer muita coisa com o apoio dela (...)”</p> <p>“Na licenciatura já não. já estava mais mentalizado. E os filhos não, os filhos apoiavam sempre. Eles depois ajudaram muito, em muitas coisas da escola.”</p>	<p>“Principalmente a minha filha mais nova deu-me sempre muito apoio.”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O reingresso	Razões da escolha do curso	<p>“(…) sempre houve essa preocupação, em saber mais, em estar atenta (…)”</p> <p>“(…) me fui apercebendo que o Serviço social trazia-me tudo, toda esta bagagem que eu tinha procurado sem saber.”</p> <p>“Não tinha uma coisa que eu detesto – Inglês (risos)”</p>	<p>“(…) o serviço social é necessário! Não vale a pena e não é só neste campo, é em muitos campos.”</p>	<p>“(…) bom, havia duas cadeiras nesse curso [Proteção Civil] que também dava para o Serviço Social e eu lá meti (…)”</p>	<p>“Eu já fazia, eu já desempenhava a função de assistente social. Essa componente prática eu já a tinha e se eu já a tinha pensei “se eu já faço de assistente social, porque não ter o curso de assistente social?”.”</p> <p>“E eu pensei “já que sou doutora de brincadeira, vou ser doutora de verdade” é um pouco por aí. E também, desejava, obviamente, ter o salário correspondente. E, portanto, foi um pouco pela componente salarial também.”</p>	<p>“Eu gostava de ajudar toda a gente, todas as pessoas e a minha ideia era serviço social. E na altura, também havia, também tínhamos uma assistente social lá no trabalho. Pronto, e eu via o trabalho que ela fazia, lá havia muitas estagiárias, sempre, todos os anos e depois também lia os trabalhos, os relatórios de estágio... eu gostava muito de ver o que elas faziam, o atendimento...”</p>	<p>“Para combater isso, para estimular o meu cérebro, para... e também porque me interessou o currículo do serviço social.”</p> <p>“Foi o currículo. Achei interessante o currículo. Tinha pensado em sociologia, mas não havia então fui para serviço social.”</p> <p>“Foi mesmo pela análise do plano curricular e foi por também pelas opções que havia na altura ao nível do ensino pós-laboral (…)”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O regresso	Mudanças profissionais	<p>“(…) eu tirei uma licença sem vencimento para concluir o estágio, a realização do estágio (…)”</p> <p>“(…) trabalho de terreno que é coisa que agora me move.”</p>	<p>“Eu criei essas oportunidades para mim, eu lembro-me que a primeira vez que me surgiu, passado pouco tempo no fim de estar no desemprego surgiu o contrato de inserção (…)”</p> <p>“Entretanto, surgiu uma vaga de substituição de uma pessoa que estava com uma gravidez e chamaram-me para entrevista. Supostamente, eu era a pessoa mais velha, claro que não iria ficar e fui entrevistada no meio de uma série de pessoas e fui a última pessoa a ser entrevistada. E a direção, depois, da instituição, disseram-me que só me entrevistaram só porque sim.”</p> <p>“(…) partiram do princípio que eu nunca iria ficar lá porque era uma pessoa de muita idade.”</p> <p>“(…) estavam-me a ligar a dizer que eu tinha sido selecionada (…)”</p> <p>“Entretanto, surgiu a vaga porque a colega foi para outra área e já não voltou para aquele lugar.”</p>	<p>“Olhando para aquilo que te vão transmitindo na licenciatura em serviço social específica, aquilo que tu foste vivendo ao longo da tua vida, seja em termos administrativos quando te dirigias a uma repartição, seja quando ias à segurança social tratar de um simples cartão de utente da ADSE, por exemplo, tu juntaste 1+1 e tentaste solucionar aquilo que tu vias e vivias na primeira pessoa”</p>		<p>“Porque agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho (…)”</p>	<p>“Gostei muitos das disciplinas no âmbito do seminário, as apresentações que foram feitas na disciplina de seminário e isso começou a motivar-me muito para o trabalho na área social e quando acabei o curso, comecei logo a concorrer... terminei em 2017 e comecei logo a concorrer para tudo e mais alguma coisa.”</p> <p>“Por isso é que eu depois concorri, fui sempre concorrendo para várias coisas e surgiu a possibilidade de eu ir para a Segurança Social em abril de 2018 e eu achei que era o sítio indicado para uma assistente social. Mesmo começando como administrativa, era o sítio indicado para ascender na carreira (…)”</p> <p>“Na altura em que eu estava a trabalhar nos serviços administrativos, na escola, a minha forma de estar com os outros, com os alunos, com os jovens, com o pessoal docente e não-docente, a minha forma de estar com eles, de comunicar melhorou. Passou a ser diferente...”</p>

Apêndices

Categori	Subcategori	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O reingresso	Mudanças pessoais	<p>“(…) foi um entusiasmo que eu não sei de onde pareceu, mas apareceu e foi muito bom para mim, muito bom, foi mesmo...”</p> <p>“Eu queria mais, eu queria aprender porque há uma coisa que me faz sempre...”</p> <p>“E isso foi uma vertente muito agradável que eu descobri. Que eu descobri não. Eu já sabia que havia gente muito boa (...)”</p> <p>“(…) eu concorri a reinserção, que é a minha grande paixão, a minha grande paixão é a reinserção, pura e dura. Eu concorri, eu achava que reunia os critérios, mas até ver sair a lista dos candidatos deixei estar sentada à sombra da bananeira.”</p>	<p>“Depois de uma situação de desemprego, depois muda-se muita coisa, muda muita coisa (...)”</p> <p>“(…) eu concluí uma coisa que eu ambicionava a minha vida toda que era continuar a estudar, a estudar e foi aí, foi exatamente na altura em que eu perdi o fundo de desemprego. E eu estive a fazer estágio na Câmara Municipal, estive a acompanhar pessoas de RSI, a levá-las a tratar do RSI e quando eu terminei o meu curso eu tive de ir tratar do meu RSI [silêncio].”</p> <p>“Depois quando foi aquela época das férias, estive de férias sozinha, aquilo foi um bocadinho complicadito porque eu estava a tentar sempre arranjar trabalho.”</p>	<p>“Eu gostei, comecei a entusiasmar-me por uma área que á partida, pouco me dizia, sinceramente (...)”</p> <p>“E foi isso que me abriu cá dentro uma nova célula para me alertar para situações que me passavam completamente ao lado.”</p> <p>“(…)abriu-me perspectivas que eu nem imaginava que estavam acontecer hoje, passavam completamente ao lado”</p> <p>“(…) isto foi ao encontro de algo que eu tinha cá dentro camuflado porque eu não sabia e que me abriu perspectivas que não fazia minimamente ... não sabia que a minha vida ia passar por isto.”</p> <p>“Foi eu ter vivido na primeira pessoa todas aquelas dificuldades, a falta de experiência, querer isto, mas não saber como lá chegar, que a licenciatura nos transmite, ou pelo menos, te dá as ferramentas base para tu poderes, lá está, um passo de cada vez ir ao encontro de satisfazer as preocupações, minhas e de todos nós no dia-a-dia.”</p>	<p>“Sim, acho que qualquer pessoa que aprenda um pouco mais.”</p>	<p>“Porque eu assim já posso falar por mim. Já não preciso de estar sempre a dizer... às vezes até digo “já telefonei para este sítio assim, assim, assim e aquela pessoa, aquela senhora também disse isto” e assim era validado e agora já posso falar por mim que já não preciso de estar a dizer que falei com esta ou que falei com aquela e as pessoas já dão valor.”</p> <p>“Também vejo agora outras perspectivas. Por exemplo, eu às vezes também era um bocado de ideias fixas, ali sempre na minha ideia (...)”</p>	<p>“Achei que era mais completo, mais interessante e pronto, e fui cultivando o gosto pelo serviço social ao longo do curso e mudou muito a minha forma de ver determinadas coisas, a minha forma de estar com os outros (...)”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categor oria	Subcate -goria	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O reingresso	Mudanças familiares	<p>“(…) tinha uma relação um bocado esquisita com o pai dos meus filhos que terminou em divórcio, posteriormente à licenciatura (…)”</p> <p>“Eu ainda não sabia muito bem o que é que eu ia fazer da minha vida. Depois, o meu filho vai fazer Erasmus, mais um empurrão para me sentir sozinha. A minha filha tinha se organizado, tinha ido à vida dela, saiu de casa e ele foi para Erasmus e eu fico cá sozinha. Epá tinha de fazer alguma coisa mesmo a sério.”</p> <p>“Reunião de emergência com meus filhos: “vocês já viram o que me está a acontecer? Afinal até sou capaz agora não sei se devo ir ou não, o que é que vocês acham?””</p>		<p>“(…) a filha saia as cinco e meia e o pai entrava às cinco e meia.”</p>	<p>“A nível familiar não”</p>	<p>“Com a conclusão não, mas com o decorrer do ano também ia aprendendo e também nós em casa, com aquilo que nós aprendemos no nosso curso, por exemplo, na área da psicologia, na área da sociologia, não é, eu também comecei a lidar, lidar (…)”</p> <p>“Mesmo no lidar com os filhos e... notei muito essa diferença (…)”</p> <p>“E notava-se também, notam os dois, também o marido a diferença também no relacionamento entre nós porque nós aprendemos muita coisa.”</p>	<p>“(…) acabou por ser mau porque a nível familiar acabou por dar num divórcio, pronto. Ele não lidou com essa minha ausência noturna para ir às aulas.”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
O reingresso	Hierarquia das necessidades no momento do reingresso	<p>“(…) tive uma grande motivação que foi os meus colegas realmente, nunca me abandonarem e empurraram-me sempre (...)”</p> <p>“Era mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava. Inicialmente, era mesmo isso.”</p> <p>“(…) a autorrealização e a ambição de maior conhecimento. Essa foi a minha.”</p> <p>“Vinha para aprender qualquer coisa mais que achava que fazia sentido. Aprender mais qualquer coisa”</p>	<p>“(…) a autorrealização porque as pessoas precisam de se sentir bem e realizadas para conseguirem viver, para conseguirem estar, para conseguirem ter uma vida saudável.”</p> <p>“É uma parte de eu me sentir, de eu me autovalorizar, de autovalorização. Nós temos de nos sentir úteis, se não nos sentirmos úteis e se nos sentirmos rejeitados não conseguimos ir a lado nenhum, nenhum (...)”</p> <p>“Por isso é que eu fui para ali para a autorrealização porque o nosso bem-estar, o nosso sentimento-nos bem perante nós e perante os outros está ali na autorrealização.”</p>	<p>“(…) foi aqui a estima, foi a estima. Não na aprovação dos amigos porque não preciso, mas na aprovação da família, essencialmente.”</p>	<p>“Eu acho que não é propriamente uma autorrealização. Eu sei que vou fazer aquilo, que aquilo me vai dar aquilo, portanto, não há ansiedade (...)”</p>	<p>“Eu acho que foi a do topo [autorrealização], a do topo sim.”</p> <p>“Foi, sim. Foi, foi. É mais essa [autorrealização] do que a base. E as sociais também.”</p> <p>“Acho que trocava e a segurança era logo a primeira, se calhar. Ter um trabalho seguro, com remuneração, se calhar era mais por isso.”</p>	<p>“Quando comecei foi mesmo isso, para estar ocupada, para estudar, ler, escrever... depois comecei a criar perspectivas em trabalhar como assistente social, até pensei “as minhas filhas estão em Inglaterra, pode ser que eu até consiga ir para lá e trabalhar lá como assistente social” (risos)”</p> <p>2A que se priorizou mais foi a autorrealização, a estima e é mais ou menos a ordem que está aí (...)”</p> <p>“Invertia a pirâmide [pirâmide de Maslow]. Portanto, começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança a nível profissional, de obter uma remuneração para fazer face aos custos (...)”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoria	Subcategoria	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Situação atual			“(…) fui parar à área que mais me agradava do serviço social. Não é a que mais me agradava, mas uma das que mais me agradava, porque há uma outra que eu gosto muito, que é o serviço social empresarial que no nosso país não se faz (...)”				
Situação atual	Contexto Familiar			“Eu estou sempre disponível, mas há horas que são sagradas na família (...)” “ambiente familiar também se vai ressentir dessa satisfação (...)”		“Desde o secundário, já vamos fazer 35 anos de casados e então eu estudei sempre já depois de casada.”	“O apoio familiar é só de uma filha à distância.” “Está muito mais estável. O bem-estar reflete-se (...)”

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Situação atual	Contexto Pessoal	<p>“Primeiro lugar, eu terminei o curso e foi uma grande vitória e a vitória foi só pessoal.”</p> <p>“Eu acho que na emergência, através da linha nacional da emergência social eu faço depois o acolhimento da pessoa, mesmo... apurar factos que já fiz neste momento. E acho que é uma coisa que me trás muita realização e me dá muita paz, como eu costume dizer.”</p> <p>“(…) para mim, é o maior elogio que me podem dar porque uma pessoa dizer que, para ser um bom profissional tens de ser boa pessoa então estão a dar um elogio, que muita gente penso que não tem noção do que me está a dizer porque para mim é uma satisfação dizerem que eu sou boa pessoa (…)”</p> <p>“A pessoa é a mesma e</p>	<p>“Sentia-me extremamente bem só por ver as pessoas, eu tive imensas pessoas e tenho, imensos casos de pessoas que chegam no desespero, em pranto, lágrimas e depois saem com sorriso... isso para mim eu fico mais feliz do que eles.”</p> <p>“(…) para mim, foi o voltar de uma vida em sociedade, o que considero estar incluída, ser aceite, foi o voltar (…)”</p>	<p>“(…) as pessoas ficam todas contentes e eu fico mais maravilhado do que elas porque vivo isto, como te disse há bocado, na primeira pessoa.”</p> <p>“Estou diferente. Estou diferente como pessoa e estou diferente enquanto profissional. Uma área totalmente nova para mim, lá está, que a parte académica me transmitiu e que me satisfaz no sentido em que, me leva todos os dias a estudar os casos e à procura de algo que traga para além daquilo que a pessoa já sabe, bem-estar físico, psicológico, familiar.”</p>	<p>“A pessoa é a mesma. Tem é um percurso, se calhar, diferente do habitual, apenas isso (…)”</p>	<p>“A nível pessoal o sentir-me realizada. Realizada porque consegui chegar ao fim, deste esforço todo, destas dificuldades que tive porque não foi fácil”</p> <p>“Eu era segura na minha opinião só que não a validavam eu agora sinto-me segura (…)”</p> <p>“Estou naquela fase de descansar a cabeça.”</p> <p>“Estudar e trabalhar e estudar e casa não é fácil, é muito difícil. Mas não quer dizer que eu não meta na cabeça de fazer. Não com o objetivo de seguir uma carreira, mas lá está (…)”</p>	<p>2Apesar de não se ter a mesma rapidez de raciocínio, de memorizar, a mesma rapidez de trabalho, mas a persistência é maior. No meu caso foi. A motivação é mais forte.”</p> <p>“Já deixei muita coisa minha para segundo plano e agora não. Agora já penso. Tenho que fazer por mim, coisas que me façam sentir bem. Se eu estiver bem, se eu estiver a fazer coisas que me realizem eu estou melhor no meu relacionamento com a família, com o namorado, com os amigos....”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categor oria	Subcate -goria	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Situação atual	Contexto Pessoal	<p>continuo a dizer que sou incapaz de entrar no meu serviço e quem estiver à porta, quer seja o segurança, quer seja um colega, quer seja quem for e não lhe der um bom dia, portanto, a pessoa é a mesma, os princípios básicos são os mesmos, o cumprimentar, o otimismo, uma série de valores que me foram inculcados e na nossa aldeia, na nossa família, com poucas posses, mas muito ligados à terra.”</p> <p>“(…)aquilo que eu gosto: o estar bem, o facto de ser otimista, qualquer situação menos boa há sempre qualquer coisa lá no burquinho está lá alguma coisa positiva, vamos agarrar isso e deixar o que não presta para trás.”</p> <p>“É fundamental acreditarmos nas pessoas que alguém vai fazer melhor, que alguém vai estar disponível para acompanhar.”</p>					

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Situação atual	Contexto Profissional	<p>“Não se mantém (risos). Desde setembro, desde o dia 11 de setembro de 2019 que sou técnica superior, estou na emergência social (...)”</p> <p>“Não posso ainda fazer muito, não posso fazer muito porque no contexto em que estou a trabalhar é emergência pura e dura (...)”</p> <p>“Portanto, aquilo foi o que aparecia eu concorria. De qualquer das formas, há o bichinho que não me larga da reinserção. Portanto, eu fui a três entrevistas (...)”</p> <p>“Nós para sermos bons profissionais também temos de ser boas pessoas e esta levo-a sempre como um elogio de alto gabarito (...)”</p>	<p>“(…) sou como assistente social, mas faço coordenação.”</p> <p>“(…) numa IPSS a trabalhar na zona da infância, dos zero aos seis anos que é fantástico”</p> <p>“Trabalho a 25Km de casa, fica caro fica, o salário que me resta é pouco é muito pouco, mas também tenho a minha satisfação pessoal e essa parte é extremamente importante porque nós sempre nos queremos sentir uteis à sociedade e integrados na sociedade que eu senti exatamente o que é que é não estar integrado na sociedade, uma pessoa sente-se completamente excluída, uma pessoa passa em qualquer lado e perguntam “qual é a sua profissão?”</p>	<p>“(…) tenho um gabinete de serviço social aberto ao público (...)”</p> <p>“Já que abri o gabinete, então vamos à procura de algo que me abre os horizontes porque também já levo o know-how de quem nos vai lá bater à porta, portanto, já mais diretamente estou relacionado com aquilo e com as dificuldades que as pessoas me vão trazendo e, portanto, eu na pós-graduação fui exatamente, foi o que aconteceu (...)”</p> <p>“(…) o gabinete deu-me azo para que eu sentisse satisfeito em todas as vertentes, incluindo no meio familiar.”</p>	<p>“Eu faço a mesma coisa hoje. Eu coordeno o serviço de hemodialise no distrito de Leiria (...)”</p> <p>“(…) da licenciatura de serviço social poderei obter mais alguns euros no salário, muito em breve prazo.”</p>	<p>“Em Leiria, há vários sítios onde se faz serviço social, atendimentos e acham que ali não é necessário e então ali não tenho perspetivas. Mas pronto, ganhei muito com o que aprendi.”</p> <p>“É a mesma que eu tinha, não houve alteração nenhuma.”</p> <p>“(…) o voluntariado, para mim, este voluntariado que eu faço, é fazer a ponte com a área do serviço social porque eu convivo com os outros técnicos, não é e vou também aprendendo com eles.”</p>	<p>“A minha situação profissional, este momento é estável. Foi difícil entrar porque eu fui para Vila Real em 2018, com 56 anos e foi difícil aprender.”</p> <p>“Mudou o trabalho, sim. Mas ainda não estou a trabalhar no serviço social que é o meu objetivo.”</p>

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Situação atual	Projetos de vida após conclusão	<p>“O meu projeto de vida, como devem imaginar, estou em Lisboa, e o meu projeto de vida passa pela reinserção. É uma ambição, pode ser uma loucura e até pode ser que chegue lá e aquilo não seja nada do que estou à espera, mas a reinserção é a minha...”</p> <p>“Portanto, eu neste momento, tenho dois concursos em aberto”</p>	<p>“Epá eu não faço ou não deveria de fazer muitos projetos, mas já estou a fazer (risos). Se eu não tivesse de pagar propinas porque o salário não me chega, eu já estava a fazer mestrado (...)”</p> <p>“É porque eu quero aprender mais e quero conhecer mais, mas já me falta pouco tempo. Se eu tivesse 20 anos as coisas eram diferentes...”</p>	<p>“É dar continuidade ao gabinete. O meu projeto agora fica por aqui. Em termos académicos acabou, está decidido, já não há volta a dar.”</p>	<p>“Não, eu ainda não parei de estudar. Mas sim, pretendo fazer mais qualquer coisa ao nível universitário, sim!”</p> <p>“Embora não me queria advogar, de todo, está fora de questão, mas sim, gostaria de ter. Era um curso que eu gostaria de ter no meu currículo, sim.”</p>	<p>“Mas não tinha muita esperança. Não tinha nem tenho muita esperança de seguir a carreira (...)”</p> <p>“Eu gostava de seguir a carreira, mas não estou a ver perspetivas para isso porque, por exemplo, já concorri e vejo sempre assim um bocadinho de entraves. Porquê? Porque não tenho experiência. Eles pedem sempre experiência ... A minha experiência não é experiência em serviço social. É atendimento ao público, mas não é. Não tem experiência! Depois é a idade. A idade é um entrave.”</p> <p>“Agora estou estagnada (...)”</p> <p>“Não penso nisso. Não penso em fazer muito mais agora (...)”</p>	<p>“Continuo todos os dias à procura, a concorrer, a pedir mobilidade, mesmo ao nível interno no serviço onde eu estou, sempre à procura... ver se consigo ainda antes de me reformar. Agora estou a trabalhar, a fazer voluntariado com a ReFood (...)”</p> <p>“(...) esta perspetiva de fazer o mestrado, de concluir e de fazer formações e, sobretudo, trabalhar, estar na área, estar com as pessoas.”</p> <p>“Só que tenho a noção que cada vez vai ser mais difícil, dado à minha idade e à minha falta de experiência.”</p> <p>“Terminar o mestrado, conseguir trabalho como assistente social. Ir valorizando-me com formação adequada sempre que tenha oportunidade, nesta área. E tudo o resto posso ir fazendo, claro que não me vou abdicar de, sempre que possível, de estar com as minhas filhas com os meus netos”</p>

Apêndices

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Reflexão		<p>“Eu estou super feliz, hipermotivada para trabalhar, não tenho nada que te possa dizer de modo concreto, não sou concreta naquilo que eu sinto. Eu sinto e pronto, não sei explicar, descrever os sentimentos que me movem.”</p>		<p>“A área social, se partirmos do princípio que a área social é uma área que abrange uma enormidade de afetos, sentimentos, de causas e para as quais tu tentas dar algo de ti obrigatote a que hoje, mediante o estudo que nós fizemos, mediante a procura que faço todos os dias para que seja melhor pai, seja melhor técnico do que quando acabei a licenciatura”</p>			

Reconfigurações identitárias de diplomados na área social

Categoría	Subcategoría	Entrevistado E1	Entrevistado E2	Entrevistado E3	Entrevistado E4	Entrevistado E5	Entrevistado E6
Reflexão	Perspetiva pessoal sobre o reingresso em Serviço Social		<p>“Trouxe o voltar ao anterior em que eu tinha uma profissão, em que era integrada na sociedade, foi o voltar, foi o voltar àquilo que era antes...”</p> <p>“O que me marcou mais foi arranjar trabalho (...)”</p> <p>“Para dizer que tenho um curso, não porque nem se quer me lembro disso. Para conseguir ajudar os outros e vê-los a evoluir sim, isso ok dá-me uma satisfação fantástica”</p> <p>“O curso foi bom e foi ótimo e foi útil naquela fase em que eu pensava que poderia enlouquecer não estando integrada na sociedade e não estando a trabalhar (...)”</p>	<p>“Portanto, eu hoje sou melhor ser humano do que era em 2013, tenho que ser, tenho que ser! Se eu me sinto melhor hoje do que me sentia em 2013, mediante aquilo que me foram transmitindo, mediante aquilo que eu vou aprendendo, mediante os toques que me vão dando à porta lá no gabinete, mediante as situações que me apareciam até em casa e agora que apareceram depois de 2013 e para as quais eu lhes vou dando respostas, umas novas porque não estava preparado para dar em 2013 mediante o know-how que tenho hoje e que não tinha, e outras que eu estou mais bem preparado em função de... ou seja, dos conhecimentos que vou tendo, seja daquilo que me vão transmitindo, seja da procura que faço, eu sou um homem realizado.”</p> <p>“Porque estás sempre em aprendizagem ao longo da tua vida e, portanto, cada dia, é um dia diferente do anterior [...]e nesse sentido, eu sou mais bem realizado hoje do que era há cinco minutos.”</p>	<p>“Os conhecimentos escolares valem sempre a pena, acaba por ser um investimento pessoal.”</p>	<p>“Trouxe tudo de bom, muitas coisas positivas.”</p>	<p>“Acho que fez de mim uma pessoa melhor. Mas, apesar de eu estar a refletir a dizer que me tenho de focar mais em mim e de gostar de mim, mas também me fez sentir mais... a realidade à minha volta, aquilo que se passa com os outros. Ver as coisas de outra forma e como ser humano enriqueceu-me. Enriqueceu-me o curso de serviço social. Acima de tudo, acho que me deu outra forma de lidar com os outros, sobretudo, com aqueles mais desfavorecidos, mais vulneráveis. Isso são coisas ... a forma de ver e de estar com os outros mudou, mudou muito. E eu gostar também mais de mim, lidar melhor com as minhas fragilidades”</p>

APÊNDICE IV – Tabela de frequências dos resultados quantitativos

Tabela de frequência da Figura 14: Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018

	Diurno	Pós-laboral	Total
2015/2016	55	26	81
2016/2017	46	31	77
2017/2018	44	36	80
Total	145	93	238

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 15: Regime dos diplomados respondentes (n)

		Em que regime?		Total
		Diurno	Pós-Laboral	
Indique qual o curso que concluiu na ESECS.	TeSP - Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	0	1	1
	Licenciatura - Educação Social	37	4	41
	Licenciatura - Serviço Social	77	47	124
Total		114	52	166

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 16: Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (n)

		Durante o curso, desenvolveu algum trabalho, mesmo que pontual, ganhando com isso dinheiro?		Total
		Não	Sim	
Em que regime?	Diurno	44	33	77
	Pós-Laboral	18	29	47
Total		62	62	124

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 17: Periodicidade do trabalho ao longo do curso dos diplomados respondentes (n)

		Qual destas situações, melhor descreve a forma como trabalhou ao longo do curso? Trabalhou ...					Total	
			Raramente	Algumas vezes	A maior parte do tempo	Sempre trabalhou		Ns/Nr
Em que regime?	Diurno	44	3	20	5	4	1	77
	Pós-Laboral	18	1	8	2	18	0	47
Total		62	4	28	7	22	1	124

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 18: Estabelecido contrato de trabalho com a entidade empregadora dos diplomados respondentes (n)

		Possuía algum contrato de trabalho?			Total	
			Não	Ns/Nr		Sim
Em que regime?	Diurno	44	26	0	7	77
	Pós-Laboral	18	8	1	20	47
Total		62	34	1	27	124

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 19: Período de tempo que manteve a mesma atividade profissional após conclusão do curso (n)

		Por quanto tempo a manteve?				Total	
			Até à atualidade	Mais de 1 ano	Menos de 1 ano		Ns/Nr
Depois de concluir o seu curso manteve esta atividade profissional?		62	0	0	0	0	62
	Não	30	0	0	0	0	30
	Sim	0	16	3	12	1	32
Total		92	16	3	12	1	124

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 20: Perspetiva dos diplomados respondentes em realizar outra formação no futuro (n)

		Pensa vir a realizar alguma outra formação académica no futuro?			Total
		Não	Ns/Nr	Sim	
Em que regime?	Diurno	5	19	53	77
	Pós-Laboral	1	12	34	47
Total		6	31	87	124

Fonte: Elaboração própria

Tabela de frequência da Figura 21: O período de tempo que demorou a encontrar o atual emprego que apenas pode ser executado por alguém com formação em Serviço Social

		Quanto tempo demorou a encontrar esse emprego apenas executado por alguém com formação superior na sua área?										Total
		Ns/Nr	Menos de 1 mês	1 a 3 meses	4 a 6 meses	7 a 12 meses	13 a 18 meses	19 a 24 meses	25 a 36 meses	Mais de 3 anos		
E esse emprego só pode ser executado por alguém com um curso superior na sua área de formação?		77	0	0	0	0	0	0	0	0	0	77
	Não	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Sim	0	2	15	8	8	4	3	2	1	2	45
Total		79	2	15	8	8	4	3	2	1	2	124

Fonte: Elaboração própria