

INQUÉRITOS LONGITUDINAIS E ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS NO ESTUDO DOS PERCURSOS ESTATUTÁRIOS E SUBJETIVOS DE TRANSIÇÃO DOS JOVENS

Longitudinal surveys and biographical interviews in the study of young people statutory and subjective transition pathways'

ALMEIDA, Maria Sidalina Pinho de¹

RESUMO

Em face da complexificação crescente dos processos de transição entre escola e mundo do trabalho, à sua menor linearidade sequencial, ao seu alongamento, à desconexão das suas fases transicionais e à emergência de novos momentos, à dificuldade em identificar os acontecimentos de início e de fim, defendemos em termos metodológicos a opção pela aproximação biográfica e particularmente pela perspectiva do curso de vida. Salientamos a importância do olhar longitudinal que obriga a entender a transição como um período em que continuamente se (re)escrevem percursos escolares, de formação e de inserção profissional que se entrecruzam na sucessão do tempo. Enfatizando a dinâmica dos percursos, procuramos discutir uma aproximação metodológica que permita compreender a diversidade de elementos que influenciam modalidades de percursos heterogêneos. Essa aproximação elege os questionários longitudinais para o estudo das trajetórias objectivas e considera as entrevistas biográficas para o estudo das trajetórias subjectivas, entendidas como fundamentais na construção dos percursos de transição. Ao colocar-se a ênfase na ordem simbólica, considera-se que as operações de produção de sentido pelos jovens remetem para uma ordem temporal que extravasa o tempo cronológico na medida em que articula simultaneamente um tempo presente, um tempo de (re)significação do passado e um tempo de projecção do futuro. Ao colocarem a vida em intriga, os jovens expressam a atribuição de sentido sobre os seus percursos de transição, constroem a sua coerência e perspectivam o seu desenlace. Ilustrámos esta proposta metodológica com a identificação de percursos estatutários e com um esquema de uma entrevista biográfica que antecede uma narrativa de transição.

Palavras-chave: Transição; Questionários longitudinais; Entrevistas biográficas.

ABSTRACT

We advocate the biographical approach and particularly the life course perspective in terms of methodological option give several reasons: the given the increasing complexity of processes of school/work transition, a lower sequential linearity, its stretch, the disconnection of their transitional phases and the emergence of new moments, and finally the difficulty in identifying the start and end events. We emphasize the importance of a longitudinal gaze that forces the understanding of transition as a period in which one continually (re)writes intersected school careers, training and employability, in time progression. Emphasizing the pathways dynamics', we seek to discuss a methodological approach that allows us to understand the elements diversity that influences pathways heterogeneous modalities. This approach elects longitudinal surveys for the study of trajectories objective and considers the biographical interviews for the study of subjective trajectories, understood in this study as fundamental in the transition pathways constructions. When assuming the symbolic order emphasis it is considered that young people meaning making processes refer to a temporal order which overcomes the chronological time, in the sense that articulates a present time, give a new meaning to the past and projection a future. When placing life in intrigue, the young people express the meaning making process on their transition paths, build coherence and envisage its denouement. We illustrate this methodological approach with the identification of statutory pathways and with a biographical interview scheme that precedes a narrative in transition.

Keywords: Transition; Longitudinal surveys; Biographical interviews.

¹ Doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Mestrado em Serviço Social e Política Social pela PUCSP. Licenciatura em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP). Professora Auxiliar do ISSSP. E-mail: <sidalina.almeida@isspp.pt>.

INTRODUÇÃO

São vários os autores (DRANCOURT, 1994; DRANCOURT; BERGER, 1995; DUBAR, 1998; TROTTIER; LAFORCE; CLOUTIER, 1998; VERNIÈRES, 1997; VINCENS, 1997; PAIS, 1993) que elegem como objecto de estudo “a transição”, “essa fase intermédia” ou “esse tempo de moratória” vivido pelos jovens entre a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho.² Nas investigações por eles realizadas conclui-se que, na sociedade actual e para a juventude na sua generalidade, não podemos falar de “um processo de transição entre conhecidos e seguros estádios” ou de “rituais específicos de iniciação ou transição para a vida adulta”. Os percursos de transição estão hoje marcados pelo alongamento dos períodos de escolaridade e de acesso ao primeiro emprego, pela não linearidade da transição, por etapas de passagem para a vida adulta progressivas e dessincronizadas nos seus ritmos, por situações fluídas e incertas, pela reversibilidade e transitoriedade das diversas situações vivenciadas, quer no eixo de passagem da escola para o mundo do trabalho, quer no eixo de passagem da família de origem para a nova família. A precariedade dos estatutos, a alternância entre escola regular-formação profissional-emprego-desemprego que conduzem a idas e vindas entre a escola e o trabalho são marcas dos actuais percursos de transição em que, num “movimento de yô-yô” (PAIS, 2001, p.75), o “tempo flecha” se cruza com o tempo cíclico - o tempo do eterno retorno -, podendo falar-se de “labirintos de vida”. No actual “tempo da transição”, já não há limiares de entrada e “os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta – a obtenção de um emprego, o abandono da família de origem, o casamento – não assumem necessariamente a sequência que assumiam noutros períodos históricos. Nos termos de Dominique Charvet (2001, p.34), se tínhamos a ideia de uma coincidência de passagens no acesso à idade adulta, como se subíssemos uma escada, passando de um degrau a outro - obtenção de emprego, saída da família de origem e casamento -, não podemos dizer que os jovens abrandaram a marcha ou que eles vaguearam o caminho, mas que ele não é mais todo a direito, nem o mesmo para todos.

O acesso dos jovens ao emprego, para além de ser cada vez mais incerto e tardio, está mais dissociado da sua instalação numa habitação independente e da constituição de uma nova família. O abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade e com a obtenção de emprego ou com o casamento; e a coabitação pode ser anterior à obtenção de um emprego estável. Os jovens tão rapidamente abandonam a escola, adquirem um emprego e casam, passando a ser adultos, quanto, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudantes e divorciam-se, redescobrimo a juventude. Citando Machado Pais, os jovens

saem de casa dos pais para qualquer dia voltarem, abandonam os estudos para os retomarem tempos passados, encontram um emprego e em qualquer momento

² A entrada no mercado de trabalho pela ocupação de uma posição estabilizada, quer seja pela obtenção de um emprego estável em que se celebra um contrato a tempo indeterminado, quer seja pela obtenção de uma posição duravelmente instável no sistema de emprego (VERNIÈRES, 1997).

veem-se sem ele, as suas paixões são como voos de borboleta sem pouso certo, se casam não é certo que seja para toda a vida (PAIS, 2001, p.69).

Assim sendo, ainda segundo o autor, “as passagens são mais progressivas, menos ritualizadas, menos irrevogáveis” (PAIS, 2001, p.69).

Os percursos escolares, formativos, laborais e de vida familiar dos jovens estão hoje caracterizados pela complexidade e diversidade crescentes, multiplicando-se as descontinuidades e as rupturas, as situações transitórias e os estatutos específicos, as reversibilidades em diferentes etapas e momentos. Nos termos de Machado Pais, “os caminhos de passagem para a idade adulta não são apenas obscuros, são longos e sinuosos com escolhos” (PAIS, 2001). Os percursos estão

marcados pela incerteza, complexidade e reversibilidade das situações (incerteza de emprego, cruzamento das diferentes formas de trabalho, experimentações múltiplas de formas de vida familiar e de modos de socialização) e dos estatutos sociais (ao nível profissional, estudantil, conjugal) (PAIS, 2001, p.72).

Podendo falar-se de “uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios e precários” (BERGER *apud* DRANCOURT; BERGER, 1995, p.27-28).

Para entender essas mudanças, defendemos ser necessário conhecer o modo como os percursos se diferenciam pela evolução no tempo das passagens escola-formação-trabalho e das passagens família de origem-nova família, e tais passagens nos remetem para a necessidade de tomar em conta os cursos de vida dos jovens e, de modo específico, esse tempo de transição. A transição é um processo que deve ser constituído em objecto de estudo para se conhecer a escolaridade, as formações profissionais, o acesso ao emprego e as condições de trabalho, a reversibilidade entre emprego e formação, a transitoriedade dos estatutos, procurando nesse processo de conhecimento atender, de modo particular, aos significados e sentidos atribuídos pelos jovens aos percursos de transição.

Esse entendimento dos percursos, como estando em permanente construção e considerando a sua durabilidade, permite-nos não partir de uma definição unificante da juventude, pois só na aparência é que as transições dos jovens são semelhantes. Não se pode mascarar a heterogeneidade de percursos e não se pode deixar de atender às diversas modalidades de transição dos jovens para a vida adulta. Afastamo-nos da análise que apenas tende a associar os percursos dos jovens a um modelo único e homogéneo de transição para a vida adulta e a trajectórias pré-fixadas em função de uma herança social e de um percurso anterior na escola regular, apontando, antes, para a existência de uma relativa heterogeneidade.

Para “apreender, descrever e decompor” os percursos dos jovens consideramos adequado o recurso ao método biográfico, solicitando aos jovens a evocação da sua trajectória de transição. Defendemos a proposta metodológica de Demazière e Dubar (1997) e Demazière (2003) que consideram a necessidade de realizar inquéritos e entrevistas para apreender as características dos percursos de transição dos jovens: as suas trajectórias objectivas e as suas trajectórias subjectivas.

O inquérito permite conhecer as trajetórias objectivas, o percurso estatutário que remete para o encadeamento dos episódios, sublinhando as rupturas sucessivas, as mudanças de estatuto (estudante/trabalhador, inactivo/activo, jovem/adulto) pela heterogeneidade das posições ocupadas, sendo possível enumerar as sequências e a datação dos períodos. A entrevista biográfica permite perceber as trajetórias subjectivas, as significações e os sentidos atribuídos pelos jovens aos seus percursos e estudar a transição enquanto expressão de formas e temporalidades identitárias, social e individualmente construídas. O inquérito dá-nos informação sobre a sucessão das situações ocupadas por cada um dos jovens em diferentes esferas da sua vida ao longo do tempo de transição; e os momentos da entrevista permitem-nos compreender a história das diversas configurações sucessivas que estrutura a articulação entre essas esferas. Como sugere Bertaux (1997), é necessário colocar em jogo dois níveis da realidade: o dos factos objectivos ou objectiváveis (datas, lugares, actores, acontecimentos) e o das percepções, representações e interpretações subjectivas e das suas transformações no encadeamento do percurso.

Propomos a utilização do questionário estruturado em torno de um calendário, dando centralidade à análise das formas temporais. Seguimos Dubar (1992, 1998) e Demazière *et al.* (2001) quando referem que o registo dos percursos não pode ultrapassar as estruturas temporais: as medidas de duração, o corte do percurso em sequências, a sucessão cronológica de etapas consideradas distintas, mas também a selecção e a qualificação das situações ou dos acontecimentos que o inquérito formula, de forma mais ou menos argumentada, como etapas “naturais” do percurso. Ora a centralidade da análise das formas temporais tem tanto mais pertinência quanto a tendência da transição entre o sistema de formação inicial, e o mundo do trabalho é a do seu alongamento. Pode mesmo dizer-se que a transição se desenvolve em trajetórias nas quais a duração é um acontecimento estruturante. O tempo estrutura a inserção, ficando reduzida, por isso, a pertinência do inquérito de inserção que negligencia a variável temporal. Para conhecer as situações pelas quais os jovens transitam, propomos, assim, que sejam seguidas as trajetórias de educação/formação e profissionais, passando-se da observação estática à análise dinâmica.

Para dar conta do processo de transição na sua complexidade consideramos dever associar à realização do inquérito longitudinal as entrevistas biográficas que permitem conhecer como os jovens narram as suas experiências de transição, destacando-se as formas temporais que estão presentes nessas narrativas. Segundo Didier Demazière *et al.*, os questionários longitudinais e as entrevistas biográficas receptam as formas temporais mais ou menos explícitas que estruturam, de maneira específica, os dados que eles permitem recolher (DEMAZIÈRE *et al.*, 2001). É tanto mais importante associar o inquérito e a entrevista biográfica porque, por um lado, “o método dos calendários neutraliza o substrato temporal, visto que ele dá a cada período um valor que corresponde sobretudo à sua duração mais do que à sua importância no percurso e, por outro lado, a entrevista biográfica organiza o tempo a partir da situação que a provoca”: a transição dos jovens da escola para o trabalho e nela as experiências de formação e de trabalho e o modo como subjectivamente foram vividas. A confrontação das duas séries é uma via para assinalar e especificar essas formalizações temporais (DEMAZIÈRE *et al.*, 2001).

A RECONSTITUIÇÃO DOS PERCURSOS ESTATUTÁRIOS DE TRANSIÇÃO - O INQUÉRITO LONGITUDINAL

Para conhecer os processos de transição defendemos a eleição de uma abordagem longitudinal dos diversos percursos em interação no tempo da transição e nos seus períodos a montante (os tempos da escola regular e da socialização primária) e a jusante (os tempos no mundo do trabalho e/ou de retorno à escola regular).

Não se trata de caracterizar apenas as mudanças de estatuto (estudante/trabalhador, inactivo/activo, jovem/adulto), classificando os jovens em categorias previamente estabelecidas e reduzindo a análise ao tempo da inserção profissional. Mais do que o recurso a inquéritos de inserção que tendem a subestimar a dimensão temporal subjacente à construção dos percursos de transição, propomos os inquéritos longitudinais para situar o estudo numa perspectiva diacrónica de análise dos processos em curso e reconstruímos, sob a forma calendários, as trajectórias objectivas de transição. A realização de inquéritos longitudinais ou de “inquéritos ditos de caminho” permite aos jovens reconstituir retrospectivamente, de forma descritiva e o mais fielmente possível, o seu percurso num período de diversos anos consecutivos entre a saída da escola regular e a entrada no mundo do trabalho. Esses inquéritos descrevem finamente os caminhos dos jovens na escola, no centro de formação profissional e nos contextos de trabalho e permitem distinguir as etapas que os constituem: períodos de emprego, de desemprego, de formação, de retorno aos estudos e de inactividade.

Os inquéritos longitudinais permitem fazer uma primeira aproximação à “história” singular dos jovens e a restituição dos seus percursos de transição. Essa apreensão dos percursos traduz-se na sucessão das sequências que estão enumeradas no questionário e na datação dos períodos. O inquérito permite, segundo Didier Demazière, perceber o “percurso estatutário” dos jovens: o encadeamento dos episódios, sublinhando as rupturas sucessivas, as mudanças de estatuto pela heterogeneidade das posições que eles ocupam.

Reconhecendo que a análise dos inquéritos de caminho coloca como dificuldade a redução da diversidade do real com vista à sua análise (CANALS, 1998, p.89), a partir da informação por eles recolhida, numa etapa de inserção profissional, pode desenhar-se o percurso biográfico de cada jovem no eixo escola-formação-trabalho e fazê-lo em interação com as passagens inerentes ao processo de constituição de nova família. Além da análise dos caminhos “objectivos” seguidos pelos jovens no espaço escolar, de formação e profissional que propõe a elaboração de tipologias de trajectórias objectivas, estes inquéritos permitem entender a heterogeneidade no interior de categorias aparentemente homogéneas, dando visibilidade ao que ficaria invisível numa outra abordagem da transição. Para proceder à reconstrução dos percursos “objectivos”, deve analisar-se as características das trajectórias de transição em que os jovens participam, as passagens de um estado inicial a um estado final. É necessário identificar as etapas, os acontecimentos e as posições por eles ocupadas no espaço social, definidas pelas categorias de estudante do ensino regular ou da formação profissional, de trabalhador-estudante, de activo

empregado ou desempregado, estagiário, bolsheiro, etc. Isso só é possível se se analisar a transição como sucessão de posições na escola/no centro de formação e no mercado de trabalho, o que leva ao estudo dos percursos educativos/de formação profissional e, mais concretamente, a conhecer o nível do diploma obtido na escola regular, o tipo de qualificação profissional, a via de ensino e a fileira de formação profissional seguidas, a área de formação do curso, o tipo de escolas ou de centros de formação frequentados. Devemos também caracterizar a idade em que o jovem começou a trabalhar (mesmo em empregos anteriores à realização da formação profissional), a primeira inserção dos diplomados quanto ao tempo de procura do primeiro emprego, a mobilidade de emprego, a mobilidade socioprofissional, os tipos de vínculo contratual, os sectores de actividade e tipos de empresa, as remunerações, as profissões exercidas e a adequação entre essas profissões e a área do curso de formação profissional.

Apreender as múltiplas esferas dos percursos dos jovens e como elas estão articuladas num dado momento (o da realização do questionário), atribuindo importância à perspectiva sincrónica, remete-nos também para uma perspectiva transversal do estudo da transição para a vida adulta. Pois, considerar que o sentido dado pelo jovem à vivência das transições no eixo escola-formação-trabalho está entrelaçado com o sentido por ele dado a outras experiências por ele vividas em outros domínios da vida, as prioridades afectas às diferentes esferas e as suas articulações, é realçar o postulado da intersignificação das condutas, na óptica de Raymond Dupuy e Brigitte Almudever (1998, p.282), que consideram que as actividades dos sujeitos se organizam em diferentes domínios: familiar, profissional, pessoal e social. Cada um desses subsistemas é relativamente autónomo, no sentido em que o funcionamento releva de objectivos e de meios específicos, mas as actividades que os jovens aí desenvolvem só têm sentido na sua relação com outros subsistemas. No mesmo sentido vai a proposta de Manuela Olgner (2003) que, ao alertar-nos para a importância das transições como “nós” críticos ou momentos numa carreira, considera que elas dependem do modo como aparecem ao longo de vários calendários entrelaçados na vida individual e de quanto estão próximas ou afastadas das transições que ocorrem ao longo de outras trajectórias (familiares, de saúde, etc.) (OLGNER, 2003, p.4). A forma como os jovens se definem por relação à escola, à formação profissional, ao saber, ao trabalho; as estratégias de reescolarização pelo retorno aos estudos na escola regular ou pela realização de formação profissional; a sua forma de gerir a inserção profissional, têm, assim, que ser compreendidas por relação a outras experiências significativas (partida de uma família de origem, casamento e paternidade/maternidade) deste período de transição para a vida adulta. Essa aproximação, ajudando-nos a compreender a configuração de diferentes modalidades de transição³ que, numa análise posterior, pode nos permitir identificar “perfis de transição”, a partir

³ Com efeito, o nível do diploma obtido na escola regular, o tipo de qualificação profissional, a via de ensino e a fileira de formação profissional, a profissão ocupada, a alternância das situações socioprofissionais de precariedade, desemprego, interinidade, estágios e contratos de duração determinada, têm necessariamente numerosas incidências e repercussões em diferentes domínios da vida social, nomeadamente no domínio da vida pessoal e familiar (as passagens entre a família de origem e a constituição de nova família - os percursos conjugais e reprodutivos) e residenciais (a aquisição de habitação própria ou o arrendamento de uma casa), dimensões também fundamentais da transição para a vida adulta.

de uma tipologia expressa num esquema que toma como elemento principal o entrecruzamento dos percursos nas esferas da educação/formação e do trabalho e na esfera familiar e as suas principais etapas. Nesses perfis-tipos de transição podemos distinguir entre quem exerce profissão; quem está desempregado à procura de novo emprego; os trabalhadores-estudantes e os estudantes.

Ilustrando esta abordagem metodológica apresentamos uma tipologia de perfis de transição onde distinguimos percursos que priorizaram a vida laboral em relação à continuação da formação e os que associam ao trabalho a formação. Nesses dois grandes grupos distinguem-se subgrupos, considerando as situações vividas em termos de formação e de trabalho. Os percursos divergem, ainda, na esfera da vida familiar, tendo alguns jovens combinado as diversas dimensões da passagem para a vida adulta, iniciando a sua vida conjugal possibilitada pelo acesso ao emprego, e outros “sacrificaram-na” ou recusaram-na em detrimento da estabilidade profissional.⁴

Percursos de sequencialidade - etapa escolar, etapa de formação profissional, etapa de inserção profissional		
<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/(saída)</p>	<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/(saída)</p>	<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/(permanência)</p>
Percursos em que paralelamente à entrada no mercado de trabalho, um retorno à escola regular ou a continuação da formação		
<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/(saída)</p>	<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/ (permanência)</p>	<p>Eixo escola-formação-emprego Percurso escolar /----- Percurso de formação ----- Percurso profissional -----/</p> <p>Eixo da vida familiar Família de origem Nova família -----/(saída) ----- (retorno)</p>

⁴ Uma análise atenta à diversidade, mesmo que neste primeiro nível eleja apenas uma análise mais “estatutária,” permitiria ver que os jovens que à partida seriam identificados como pertencentes a uma categoria homogénea, podem ter iniciado a sua trajetória profissional com uma idade diferente, podem ter tido níveis diversos de escolaridade antes da realização da formação, podem ter tido um diferente número de empregos, terem estado numa situação contratual diversa, terem estado empregados e terem pretendido ou não mudar de emprego, podem estar ou já ter estado a exercer uma actividade profissional que considerem estar ou não de acordo com a formação realizada, podem ter um número de anos de experiência de trabalho diferente e podem ter tido uma trajetória profissional com períodos de desemprego ou com uma actividade contínua, alternando ou não períodos de trabalho com períodos de desemprego.

O estudo da transição, além de se centrar na restituição dos percursos, deve incidir na perspectiva mais qualitativa de compreensão dos processos que lhes estão subjacentes, privilegiando a (re)construção deles feita pelos jovens a partir das significações que utilizam para justificar os caminhos seguidos na escola, na formação profissional e no trabalho, percebendo-se o sentido que eles lhes atribuem. Se a informação obtida pelo inquérito permite chegar a uma primeira versão da história de cada jovem e identificar perfis-tipo de transição, facilmente constatamos que os jovens previamente classificados numa mesma categoria têm percursos heterogêneos. A informação obtida pelas entrevistas biográficas permite-nos “identificar processos e em seguida construir constelações” e não classificar os jovens em categorias previamente definidas (CHARLOT, 2001), desconstruindo as realidades que os indicadores objectivos nos propõem, heterogeneizar o que havia sido homogeneizado numa outra construção do objecto (LAHIRE, 1995, p.33).

A RECONSTRUÇÃO DAS TRAJECTÓRIAS SUBJECTIVAS DE TRANSIÇÃO: AS ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

Enfatizamos a compreensão dos elementos que estão presentes na construção dos processos de transição, destacando as reconstruções subjectivas que os jovens fazem do seu percurso de vida porque eles comentam e interpretam, realizam “escolhas” e fazem investimentos que intervêm sobre o seu desenvolvimento. Eleger a dimensão subjectiva permite-nos perceber como se constroem os percursos de transição e o porquê deles assumirem diferentes configurações. Trata-se de associar aos percursos estatutários os subjectivos,⁵ isto é, as narrativas de transição que conduzem a análise para as formas e temporalidades identitárias (DEMAZIÈRE *et al.*, 2001). E, neste processo de conhecimento, é essencial identificar a identidade biográfica para si, fruto de um percurso subjectivo e temporalmente situado e das categorias que os jovens utilizam para se definirem, e a identidade relacional, resultado das suas inscrições em espaços socioprofissionais e da forma como se revêem na identidade atribuída. É, assim, necessário identificar a “dupla transacção enquanto expressão da negociação entre a identidade para si e a identidade para o outro” (DUBAR, 1992).

As formas e as temporalidades identitárias são produções narrativas que se dão a conhecer através do modo como os jovens falam do passado, se referem ao presente e projectam o futuro. Mas, para que tal aconteça, ao investigador compete perguntar “o que se passou na vida do jovem depois da saída da escola regular,” fazendo-o contar as suas experiências e suscitando todas as explicações possíveis dos diversos momentos por ele considerados “importantes” no seu percurso.

As entrevistas permitem conhecer os processos que participam nas dinâmicas que estão em curso na construção dos percursos de transição, quando olhadas pelo ângulo dos processos biográficos. Assim sendo, as entrevistas nos permitem

⁵ Mesmo que os percursos não sejam muito diferentes, os desvios de informação, pelo uso do questionário e da entrevista, podem aparecer claramente.

estudar as formas identitárias pela colocação em evidência das lógicas de acção dos jovens ligando a relação com o saber (nas diferentes figuras do aprender), a relação com o trabalho, a “(re)significação” do passado, a visão do futuro de formação e profissional, sempre numa perspectiva de entendimento da dinâmica identitária.⁶ A partir das narrativas que os jovens fazem sobre os seus percursos de transição, deve salientar-se que os processos que a eles estão subjacentes não são apenas estruturais, mas também biográficos. Privilegiando o seu ponto de vista, deve-se tentar demonstrar que os jovens também constroem o seu percurso de transição. A abordagem biográfica permite “captar o não explicado, o não retido, para se situar na encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p.157). Consideramos que os jovens são sujeitos no processo de transição e afastamo-nos do entendimento de que eles teriam um comportamento meramente passivo, resignado, de adaptação forçada às mudanças decorrentes das estruturas sociais.

Sobre a importância de atender ao modo como os jovens vivem subjectivamente as experiências de transição, citamos Machado Pais que recusa considerar a existência de passagens de vida pré-fixadas, “comboios com destinos pré-determinados”, considerando que os jovens são activos no processo de transição porque a “experiência do condutor é determinante para a escolha do caminho a seguir” (PAIS, 2001, p.10). Ainda nas palavras do autor, “os jovens não são pontos imaginários, imóveis e passivos, por onde passam e se cruzam os filamentos sociais. Embora socializados, os jovens são também criativos, e os eus quotidianos não mostram nem resignação, nem privatismo, nem passividade” (PAIS, 1993, p.397). Ao apresentar algumas sequências de trajectórias mais típicas no processo de transição para a vida adulta, refere que “de facto, e independentemente das definições ‘oficiais’ ou ‘políticas’ de transição, os resultados da pesquisa sugerem que elas são múltiplas, distintas e diferentemente vividas pelos jovens” (PAIS, 1993, p.378). Essa afirmação nos conduz a querer privilegiar a singularidade das histórias de transição dos jovens e a pretender mostrar que a definição identitária, para além de remeter para uma herança, é continuamente reconstruída ao longo do tempo da transição. A opção pelo método biográfico permite, então, salientar a especificidade de cada jovem, “repondo o indivíduo no seu vivido eventual e iluminando a parte humana e singular da globalidade social” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p.157). Se é certo que devemos levar em conta o tempo social que relaciona as temporalidades biográficas com as temporalidades sociais, afastamo-nos da

⁶ Entrevistas centradas no período de transição da escola regular para o mundo do trabalho e, mais concretamente, na vida escolar, de formação e profissional e no seu entrecruzamento com a vida familiar. Pode-se percorrer com os jovens um conjunto de contextos institucionais (a escola, o centro de formação, o local ou os locais de trabalho, a família, a vida associativa, etc.) e de contextos mais informais (vizinhança, grupos de amigos e locais de lazer, etc.). Os temas por eles considerados nas narrativas permitem obter elementos de caracterização das suas histórias familiares, das suas trajectórias escolares na escola regular (as experiências vividas, as reprovações, os professores, as disciplinas) e no centro de formação profissional (a orientação para a formação, o curso realizado, as opiniões sobre a formação geral, de prática simulada e prática - a experiência de estágio -, as relações com os professores e com os colegas), as suas trajectórias de inserção profissional (tempo de espera e modalidades de acesso ao emprego, a relação entre emprego e formação, opiniões sobre as experiências de emprego, de desemprego, a mudança de emprego, percepções sobre as empresas onde trabalham - a relação salarial, as condições de trabalho relativas a salários, espaços de relações solidárias e/ou de lutas e de enfrentamento, etc.) e de transição familiar (a constituição de uma nova família - o casamento, a maternidade e a paternidade -, as relações com os membros da família). As entrevistas biográficas permitem essencialmente abordar a relação dos jovens com o saber, com o trabalho, com o passado e com o futuro. Permitem, ainda, identificar os outros actuaentes.

ideia de uma pré-estruturação do percurso de vida por temporalidades externas organizadas seguindo encadeamentos causais independentes e pré-existentes ao desenvolvimento dos percursos. Partimos da hipótese de que as experiências vividas pelos jovens no período de transição são fundamentais na estruturação da sua vida que se modifica no desenvolvimento temporal. Como já referimos, não podemos esquecer os tempos sociais, as oportunidades e os constrangimentos advindos dos diversos contextos institucionais pelos quais os jovens passam ao longo da sua transição e que condicionam os seus percursos de formação e de trabalho, as suas significações e a sua acção. O que mobiliza o jovem para responder a uma dada situação num determinado momento da sua existência tem a ver com esquemas de acção interiorizados e que são resultado das aquisições e determinações anteriores de um tempo passado. Temos que atender, portanto, às disposições dos jovens, ao seu carácter relativamente durável, como propõe Bourdieu (1974, 1986), ou nas palavras de Coninck e Godard (1990), a um modelo de análise arqueológico. Quaisquer que sejam as situações encontradas pelos jovens nos percursos de transição em contextos de formação e de trabalho, eles são implícita ou explicitamente portadores de referências e de limites de esquemas de acção, de percepção e de apreciação quanto à sua orientação, ao seu futuro, quanto às condições da sua inserção profissional em termos de resistência a certas formações ou a certos empregos, a certas condições de trabalho, etc.

O estudo da transição dos jovens, contudo, além de atender aos tempos sociais e ao tempo da trajectória passada, ao centrar-se “no polo da interioridade”, numa abordagem que elege o percurso ou as trajectórias individuais, entende a transição numa abordagem privilegiadamente subjectiva e analisada nas diversas temporalidades para as quais remete o curso de vida.

Mais do que uma abordagem “estática” da inserção profissional dos jovens, elegemos, então, uma análise dinâmica dos seus percursos que remete para um entendimento da transição a partir das suas trajectórias individuais, nas quais a duração é um elemento determinante. Lembramos Manuela Olagnero que, ao entender as transições como “mudanças de estatutos que são descontínuos e limitados em duração, apesar das suas consequências puderem ser a longo prazo”, associa ao conceito de transição um outro conceito central que é o conceito de trajectória, considerando que “transições e trajectórias estão interrelacionadas, no sentido em que as transições estão sempre embutidas nas trajectórias, dando-lhes diferentes formas e significados” (OLAGNERO, 2003, p.4). Se assim é, as transições dos jovens que parecem similares têm significados sociais e subjectivos diversos porque ocorrem numa trajectória particular. Entender a transição como processo remete muito mais para uma abordagem centrada no ângulo temporal e para um entendimento do seu carácter aberto e gradual, isto é, para uma construção quotidiana das trajectórias escolares, de formação, de trabalho e familiares que se entrecruzam nos diferentes momentos de passagem da transição para a vida adulta. Interessarmo-nos privilegiadamente pelas dinâmicas em curso no processo de transição leva-nos a colocar a centralidade nas experiências que os jovens vivenciam no período de transição e que são experiências subjectivadas que influenciam a construção dos seus percursos.

Trata-se, sobretudo, de perceber as “lógicas da inserção” dos jovens e daí a importância de tomar em conta o seu ponto de vista, as suas vivências, as suas palavras sobre as acções que lhes são destinadas. Para o tratamento dessas “lógicas de inserção” (CALVO, 1998, p.203) devemos compreender os processos sociais que condicionam os percursos dos jovens e a maneira como eles são sujeitos nos seus percursos de educação, formação e inserção profissional, mobilizados por “móbis” de acção e desenvolvendo actividades, tomando decisões e, sobretudo, construindo o seu ponto de vista sobre as experiências que vivem na transição. Consideramos que “os jovens são sujeitos das suas histórias e que ao contá-las produzem interpretações” (DEMAZIÈRE, 2003). Ao egermos a reconstrução subjectiva dos seus percursos, como eles reconstróem subjectivamente os acontecimentos vividos no período de transição, e também os outros acontecimentos da sua biografia que julgam mais significativos, estamos a considerar que o sentido e as interpretações que fazem das diversas situações influenciam a construção de estratégias quotidianas (sempre interindividuais nos diversos contextos de interacção com outros) que são parte importante na construção da transição. Essas interpretações dos jovens são entendidas como reconstruções dos seus percursos de transição e, como diria Didier Demazière (2001), reinventa-se um percurso que tem uma certa coerência, sublinhando-se a continuidade, um certo sentido. Convém sublinhar a ideia de que nos seus relatos os jovens fazem reflexões sobre o seu percurso de transição e nelas surgem “outros actantes” que podem ser para eles outros significativos. Como refere Monberger (2000), as narrativas de vida permitiram compreender como os jovens “gerem as relações interpessoais e intergrupais” (MONBERGER, 2000, p.191).

As temporalidades biográficas, que estão centradas no olhar sobre os acontecimentos de vida e sobre o seu encadeamento com outros acontecimentos, são vividas como relações entre unidades de sentido mais importantes na (re)construção contínua da totalidade do eu no itinerário de vida, isto é, na (re)construção identitária. Privilegiar as temporalidades biográficas leva-nos a eleger uma reconstrução *a posteriori* das etapas importantes dos percursos de transição. Pelas entrevistas biográficas, além da temporalidade estatutária já fornecida pelos inquéritos que privilegia e restituição do percurso numa ordem cronológica, podemos recapitular o conjunto das etapas, perceber as suas correspondências, acrescentar outras que o inquérito não privilegiava e, sobretudo, conhecer as temporalidades biográficas seguindo uma ordem lógica que remete para as interpretações que os jovens dão às experiências vividas no período de transição. Deste modo, pela enunciação dos acontecimentos que os jovens elegem como mais significativos nesse período, percebemos a importância que eles lhes atribuem, as conexões que entre eles estabelecem e, ainda, como os relacionam com o tempo passado e com o tempo futuro da projecção e como essas próprias conexões dão coerência e sentido ao percurso por eles relatado.

O postulado do sentido da existência recontado pelo jovem implica supor que a narrativa biográfica tem sempre a preocupação de dar sentido, de dar razão, de esclarecer uma lógica, por sua vez, retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis como a do efeito à causa

eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (DEMAZIÈRE, 2003).

Se os relatos que fazem sobre o período de transição correspondem sempre a uma fotografia tirada no presente, não podemos esquecer também que esses relatos não representam toda a vida dos sujeitos, sendo mais momentos: uma série de fragmentos da própria vida. São momentos seleccionados e expostos justamente pelos significados que eles adquirem à luz do presente vivido. Nesse sentido, pelas suas narrativas de vida, não só não estamos perante a história de vida completa dos jovens, como também não sabemos se o que para eles adquire relevância no momento presente do relato da história pode ter tido relevância num tempo passado. Os jovens ordenam o tempo da transição implicitamente quando no momento da entrevista falam dos acontecimentos por eles vividos como mais significativos e das relações que estabelecem com outros acontecimentos vividos na situação de transição ou num tempo passado ou num tempo de projecção do futuro (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998). Convém assinalar que, muitas vezes, a apresentação de si por eles feita, num momento determinado de entrevista, leva a cortar da sua narrativa algumas das suas experiências anteriores por eles vivenciadas ou a (re)significar experiências passadas.

As características dos processos actuais de transição dos jovens levam-nos a eleger essa forma de olhar a transição. Como já vimos, a construção dos percursos de transição é um trabalho em progresso e é o resultado, embora que só em parte, das experiências por eles vivenciadas no período de transição. Trata-se, então, de histórias de transição abertas, no sentido de serem reconstruídas continuamente ao longo do tempo e em que a sua subjectividade e também a sua mobilização para as actividades contribuem de forma contínua para definir o presente, para projectar o futuro e para (re)significar o passado, isto é, para (re)construir o sentido dos percursos.

Trata-se de eleger privilegiadamente a dimensão biográfica e temporal para compreender a construção das trajetórias subjectivas, colocando em jogo o sentido que os jovens dão aos seus itinerários, a relação que estabelecem a partir da leitura que fazem das oportunidades da situação presente, entre reconstruções do seu passado e projecções do seu futuro. Esse quadro temporal mais vasto remete para um presente em que se faz a leitura das oportunidades da situação de formação ou de trabalho, para um passado⁷ e para um futuro projectado que lhes permite reconstruir uma coerência e uma continuidade. É fundamental destacar o tempo da projecção futura que permite aos jovens como sujeitos antecipar projectos e dar sentido às experiências por eles vividas subjectivamente na transição e às “escolhas” por eles realizadas.

Partilhamos a proposta de Didier Demazière (2003), que refere não se poder reduzir a análise das narrativas “a enunciações de sistemas de representações e de crenças.” À ordem simbólica deve associar-se, ainda, a ordem temporal dos

⁷ A trajetória subjectiva tem necessariamente também que ser entendida por relação ao seu anterior processo de socialização, isto é, por relação às referências herdadas do passado que é um tempo de passagem dos jovens por múltiplas contextos institucionais que não deixam de estar presentes na construção das significações que eles dão aos diversos acontecimentos dos seus percursos de transição.

percursos biográficos, devendo, eleger-se a dimensão longitudinal das narrativas e reconhecer e constituir como objecto de investigação “a trama temporal das narrativas” que os jovens constroem sobre o seu percurso. Nas palavras de Didier Demazière, “todo aquele que procura argumentar o que ele crê ser, retrazendo o seu percurso, encadeia-o numa trama temporal que condensa e concentra a história que ele conta sobre o que ele crê ser” (DEMAZIÈRE, 2003, p.7).

Seguindo a proposta de Didier Demazière (2003), devemos privilegiar a visão da vida como existência dotada de sentido, no duplo sentido de significação e de direcção, isto é, uma narrativa coerente de uma sequência significativa e orientada de acontecimentos. Esse modo de olhar as narrativas permite apreender numa perspectiva diacrónica uma trama temporal ao levar a distinguir o desenvolvimento no tempo de uma sucessão de acontecimentos que dão sentido a uma história de transição e permite também apreender o processo decisional que está presente na construção dos processos de transição e, concretamente, nos momentos de bifurcação nas trajetórias. Na transição, período privilegiado de colocação em prática dos percursos dos jovens, realça-se a necessidade de interpretar as orientações e as bifurcações aí operadas. Quando falamos de bifurcações nas trajetórias, estamos a falar de tempos fortes, de momentos de encruzilhada e de processos de tomada de decisão que potenciam a sua inflexão. Nas palavras de Bernard Charlot (1999, p.56-63),

a vida não é o curso de um rio tranquilo, o curso do tempo é turbulento, com interrupções, rupturas, azares ou coisas boas, previsíveis ou acidentais. Deve fazer-se aparecer os acontecimentos que pontuam a existência e, por vezes, a perturbam. A sua vida pode virar-se para o sol ou para a sombra na sequência de um acontecimento ou de um reencontro, a vida pode baloiçar, comutar-se em torno de um acontecimento tal, que há um antes e um depois.

As entrevistas permitem identificar esses momentos-chave do percurso que se centram normalmente em fases de ruptura, turbulência, mudança, conflito e, a partir desses momentos, há condições para determinar aquilo que, para os jovens, foi formador. Como refere Josso (1988), “nestes momentos-chave, o sujeito confronta-se consigo mesmo, a descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas interações, interrogamos o que o sujeito faz consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.”

Ao conhecermos essas bifurcações, podemos perceber as arbitragens de que as trajetórias são resultado e qual é o universo de possíveis no momento em que a escolha foi feita, como se apresenta a árvore de alternativas, que caminhos foram abandonados em proveito da orientação finalmente tomada, como se constroem os processos de decisão e os projectos de futuro. Nos momentos de escolha a operar nas encruzilhadas, não podemos negligenciar a intervenção dessa subjectividade que age tanto na elaboração dos desejos pessoais como nas imagens que os jovens têm da formação e do trabalho e do universo de possíveis que a eles se abre.⁸

⁸Essas representações, mas também o lugar do actor que esses jovens tomam na vida, as margens de manobra ou a relativa submissão aos acontecimentos ou ao contexto são decisivos para as bifurcações operadas.

A reconstrução subjectiva dos percursos dos jovens introduz, então, “acelerações e repetições, continuidades e reviravoltas, encadeamentos e acidentes, linearidades e viragens (“*tournants*”), suspensos e acalmias, etc” (DEMAZIÈRE, 2003, p.9). Mais do que uma reconstituição do percurso seguindo uma ordem cronológica, eles reconstróem um “agenciamento temporal que permite dar uma significação ao que ele chegou, ou pelo menos, ao que ela evoca” (DEMAZIÈRE, 2003).

Destacamos a ideia de Didier Demazière (2003), quando refere que os jovens “dizem e pensam” o seu percurso de inserção, tentando colocar a sua vida em intriga e construir projecções de futuro. Para Didier Demazière, a selecção dos episódios biográficos, a escolha das categorias para os contar, a composição de uma intriga para os agenciar (dispor) são operações de produção de sentido que recorrem a categorizações do tempo, de um tempo considerado como cadeia e ritmo sequenciais e como saída (abertura) e desenlaces de acontecimentos. Nas palavras de Demazière,

os jovens dão sentido aos seus acontecimentos, organizam a sua vida, interpretam o que lhes chega, estabelecem os encadeamentos. Pois, o sentido do percurso é uma intriga argumentada e um encadeamento temporal, ele pode ser analisado em dois registos complementares: o do sentido considerado como significação e como colocar em coerência; o do sentido como direcção e como colocar em perspectiva. Em termos de temporalidades biográficas, esses dois registos podem ser caracterizados respectivamente como o dos encadeamentos temporais e das articulações entre sequências⁹ e como o dos desenlaces temporais e do esclarecimento da extracção de sequências¹⁰ (DEMAZIÈRE, 2003, p.7).

Então a trama temporal das narrativas tece-se no cruzamento dos encadeamentos (articulação entre sequências) e nos desenlaces (extracção de sequências) temporais, isto é, na colocação em coerência e em perspectiva. Na proposta de Didier Demazière, o objectivo será identificar e esquematizar as formas temporais típicas que se tecem no cruzamento dos encadeamentos (articulação entre sequências) e dos desenlaces (fim) de sequências. E a intercepção dessas dimensões pode constituir um guia para a formalização da gramática temporal das biografias (DEMAZIÈRE, 2003, p.9).

Essas operações de produção de sentido que recorrem a categorizações do tempo, “de um tempo considerado como cadeia e ritmo sequenciais e como saída e desenlaces de acontecimentos”, são polos que não desenham figuras do sucesso

⁹ Como refere Didier Demazière, os jovens tecem ainda as relações entre episódios, organizam-nos, dispõem as sequências, hierarquizam-nos valorizando e minimizando episódios, enunciando personagens decisivas (não se podendo esquecer as bifurcações e as mudanças como momentos ricos na narrativa). Tecem uma trama narrativa que pode ser mais caracterizada pela “convergência de episódios como se tudo fosse na mesma direcção” ou pela não convergência, sendo que “os acontecimentos não se inserem numa repetição, fazendo surgir o heterogéneo e confrontando o sujeito com situações novas não previstas. E a partir do heterogéneo devem assegurar a coerência e a continuidade do seu percurso no tempo (DEMAZIÈRE, 2003, p.7-8).

¹⁰ Como refere Didier Demazière, a produção da narrativa é também uma colocação em perspectiva e desemboca também sobre um desenlace. Relaciona a situação presente, as projecções para o futuro e quais as saídas para o percurso. Estão aqui componentes temporais como a abertura e o fecho, as possibilidades e as impossibilidades, as oportunidades e os constrangimentos, as intenções e os fechos que concluem a narrativa. As projecções do futuro são componentes dos percursos porque o tempo biográfico não está fechado e continua sempre aberto sobre prolongamentos, desenvolvimentos, ressaltos futuros. Podem distinguir-se duas modalidades de enunciação das antecipações: como um reservatório de oportunidades que sustentam as aspirações (o percurso passado e a definição da situação presente são mobilizados para justificar e consolidar as aberturas e possibilidades de evolução) ou como constrangimentos que formatam as antecipações e limitam o engajamento do sujeito (DEMAZIÈRE, 2003, p.8-9).

ou do insucesso escolar ou de sucesso ou insucesso na formação profissional, de estabilização ou de precarização no mercado de trabalho, de inserção ou de exclusão social, de promoção ou de regressão social, eles resgatam as figuras do tempo biográfico que, em termos de ritmos sequenciais, podem remeter para uma maior ou menor “convergência de acontecimentos como se tudo fosse na mesma direcção” ou podem surgir “acontecimentos novos que confrontam o jovem com situações não previstas”, mas que, mesmo assim e a partir do heterogéneo, podem lhe assegurar a coerência e a continuidade do seu percurso no tempo. Nas figuras do tempo biográfico que remetem para as “saídas e os desenlaces de acontecimentos”, podem encontrar-se em alguns percursos “a enunciação das antecipações como um reservatório de oportunidades que sustentam as aspirações (o percurso passado e a definição da situação presente são mobilizados para justificar e consolidar as aberturas e possibilidades de evolução) ou como constrangimentos que formatam as antecipações e limitam o engajamento do sujeito” (DEMAZIÈRE, 2003, p.8).

Passamos a apresentar o esquema de inteligibilidade de uma entrevista biográfica

[...] pelo olhar de um investigador que partilha as suas questões com o sujeito e que dialoga com ele. Trata-se de ajudar o sujeito a exprimir, o mais livremente e o mais completamente possível, a sua ‘lógica’ ou a sua ‘maneira de construir a sua situação’, de reconstruir as experiências passadas e de antecipar os seus futuros possíveis (DEMAZIÈRE, 1997, p.104).

Nesse esquema salientamos a articulação pelos jovens dos episódios da sua história (as suas sequências) com a estrutura das suas “personagens” (os seus actantes) para descobrir a lógica do discurso dirigido ao seu destinatário (os argumentos). A primeira codificação destes três tipos de elementos (sequências da narrativa, índices dos actantes e proposições narrativas argumentativas) consiste em enunciar a cada “unidade do discurso” (frase, segmento ou parte do segmento) uma letra (S, A ou P) e um número (de 1 a n) em função do seu pertencimento a um dos três níveis. Considera-se como sequências (Sn) todas as unidades que descrevem acontecimentos, acções ou situações reencontradas e apresentadas como informações sobre os factos; elas inserem-se numa exposição cronológica dos episódios da narrativa, agrupam-se por acontecimentos, e lhe é atribuído um título.¹¹ Considera-se como índices (An) todas as unidades que fazem intervir uma personagem qualificada pelo autor e que coloca em cena as relações: sendo que esses índices dão informação sobre os intervenientes da narrativa.¹² Considera-se como proposições argumentativas (Pn) todas as unidades que contêm um julgamento ou uma apreciação sobre um episódio, um interveniente ou sobre outro

¹¹ O que aconteceu desde que terminou a escola regular até agora? É a pergunta que orienta a análise das sequências-tipo que são designadas (S) e são numeradas depois da que diz respeito à saída da escola (S0). Inclui-se com a designação S0+ as sequências relativas às experiências vividas por alguns jovens entre a saída da escola e a entrada no centro de formação profissional até as que exprimem a situação no momento da entrevista (S+), optando por incluir na sequência S+ experiências anteriores de trabalho e de formação que aconteceram após a saída do centro de formação profissional e as que projectam o futuro (S++). Para essas sequências decidimos, então, manter: S0 para a saída da escola; S (a formação profissional – acontecimento fundador); S+ para expressar a situação no momento da entrevista; S++ para designar a projecção do futuro.

¹² Optamos por manter em A a maioria das proposições argumentativas sobre os intervenientes porque consideramos ser mais perceptível. O nível das acções é o mais difícil: Nem sempre a resposta às perguntas: Como é que este actante contribui para o desenrolar da intriga? ou “Que papel lhe é atribuído na história que me é contada?” é fácil de entender.

objecto. Esses argumentos inserem-se num discurso que estrutura a narrativa e lhe dá o seu sentido subjectivo. A identificação do mote da narrativa fornece um fio condutor para compreender a trama da intriga: a imagem que de si quer mostrar.

Extracto de análise de uma entrevista biográfica

Sequências	Argumentos	Actuantes
<p>S+.3 – Trabalho e estudo.</p> <p>S+.3.1 – Estou a trabalhar há cerca de 6 anos numa Instituição Privada de Solidariedade Social. Comecei com um contracto de um ano e depois passei a efectiva.</p> <p>S+.3.2 – Estou a fazer o curso de arqueologia na Faculdade de Letras do Porto.</p>	<p>Arg. – Não estou satisfeita porque não é isto que eu quero, por isso é que eu ando a estudar.</p> <p>Arg. – Este é um emprego provisório que me permite ter dinheiro.</p> <p>Arg. – Valorizo para além do trabalho a educação e por isso é que ando a estudar.</p> <p>Arg. – Estou a concentrar-se em acabar o curso porque estou no último ano.</p>	<p>Act. – Colega. Disse ao meu pai que estavam a precisar de uma pessoa para a associação e disse-me para eu lá passar para fazer a entrevista e eu passei e fiquei na associação.</p> <p>Act. – A Direcção da Associação. Agora estou a trabalhar só a meio tempo. Fiz um acordo com a direcção. Trabalhei a tempo inteiro e estive a estudar. Tenho estatuto de trabalhadora-estudante, isso são impecáveis.</p>
<p>S+1 – Estive a trabalhar três anos como chefe de redacção do jornal Juventude Católica. Depois saí voluntariamente de lá e vim trabalhar para a Instituição.</p> <p>S+1.1 – Mal acabei o curso, pediram-me para eu ir trabalhar para o Jornal e eu fui.</p> <p>S+1.2 – Tive que me deslocar para um sítio que eu desconhecia totalmente: Lisboa.</p>	<p>Arg. – Foi duro, mas positivo, trouxe-me muitas coisas boas: o contacto com as pessoas: jornalistas, outro tipo de pessoas que tinham uma mentalidade diferente da das pessoas aqui da zona; vivi experiências novas porque tinha que fazer entrevistas e essas coisas todas, deram-me outro calor ...</p> <p>Arg. – Eu acho que a realização pessoal no emprego é o essencial, as pessoas têm iniciativa e são capazes de desenvolver certas coisas e podem ser reconhecidas por esse valor e também ter oportunidade de promoção.</p>	<p>Act. – Eu. Já era militante do movimento e foi um pedido que me fizeram para eu ir para lá.</p> <p>Act. – Juventude Operária Católica. Eu já era militante do movimento e foi um pedido que me fizeram para eu ir lá trabalhar, e eu fui.</p> <p>Act. – Eu. Era chefe de redacção, eu fazia a parte toda do jornal, desde receber notícias, planear o jornal juntamente com a redacção do jornal, com os directores, com os colaboradores.</p>

Sequências	Argumentos	Actuantes
<p>S++ – Projectos de futuro.</p> <p>S++.1 – Futuramente pretendia trabalhar em Arqueologia.</p> <p>S++.2 – Penso não ficar pela licenciatura. Futuramente talvez mestrado, doutoramento na área da arqueologia.</p> <p>S++.3 – Projectos familiares. pretendo continuar a vida afectiva dentro do grupo de pessoas amigas e da família mais próxima.</p>	<p>Arg. – A acomodação ao trabalho, não se vai a lado nenhum. Acabamos por nos sentir enfiados naquilo que estamos a fazer. O trabalho que procuro terá que ter essas características de intervir inovadoramente.</p> <p>Arg. – Pode trabalhar-se numa câmara ou numa empresa, são escavações feitas de emergência, vamos fazer um determinado trabalho que nos dá depois a possibilidade de alargar esse trabalho: estudar um sítio arqueológico e levá-lo até as últimas consequências, a escavação, a análise dos materiais e relacionar isso tudo com outras áreas, com outras escavações que haja.</p> <p>Arg. – O primeiro objectivo não era ficar só naquele trabalho de escavação, mas trabalhar mais na área de investigação e depois continuar.</p>	<p>Act. – Eu. Hoje quero uma coisa, amanhã quero outra, não tenho uma visão reduzida, sou aberta a novas coisas.</p>
<p>S0 – Inicialmente eu abandonei a escola quando completei o 6º ano.</p>	<p>Arg. – A escola antes do curso de formação profissional não era um meio que gostava muito. Nunca tive professores que explorassem a criatividade das crianças para que as levassem a gostar da escola.</p> <p>Arg. – Eu era muito introvertida e para mim era difícil estabelecer relações com os colegas.</p>	<p>Act. – Pais. Os meus pais deram-me uma certa autonomia de eu fazer as minhas escolhas, tinham ideia que era responsável, não havia aquele acompanhamento que eu sentia que tinham alguns colegas meus. Tive um acompanhamento atento e despreocupado.</p> <p>Act. – Eu. A partir do momento em que fui para o centro, as opções foram feitas por mim.</p>

Sequências	Argumentos	Actuantes
<p>S0+ – Trabalhei depois da escola numa fábrica de calçados durante cinco anos.</p>	<p>Arg. – Ambicionar um bocadinho mais e cheguei à conclusão que só através do estudo é que eu ia conseguir outras coisas.</p> <p>Arg. – Foi também porque gosto mesmo.</p> <p>Arg. – Condição para a minha ida para o centro porque eu estava a trabalhar e estava a receber.</p>	<p>Act. – Eu. A experiência de trabalho que tive antes de ir para o centro fez-me pensar na importância da escola e que não era aquilo que eu queria para o resto da minha vida.</p>
<p>S – Depois fui para o centro de formação profissional e aí tive equivalência ao 9º ano.</p> <p>S.1 – Tínhamos aulas práticas também no centro de formação e tivemos um estágio em empresas.</p>	<p>Arg. – Para além de me trazer mais-valias, mais conhecimentos, dava-me equivalência ao 9º ano.</p> <p>Arg. – Não queria sobrecarregar os meus pais e então aliando a bolsa ao estudo era o ideal.</p> <p>Arg. – Achei que informática era uma área que estava a surgir [...] ter um centro de interesse e depois mesmo, em termos de emprego, tinha uma certa saída nessa altura.</p> <p>Arg. – Comecei a aperceber-me que, qualquer área que escolhesse, a informática era essencial.</p> <p>Arg. – Dentro da oferta de cursos do centro, este pareceu-me o mais interessante.</p> <p>Arg. – Além dos conhecimentos na área da informática, permitiu-me evoluir no conhecimento da língua portuguesa, que foi fundamental para a escrita, para o jornal e, agora, para a faculdade, é uma coisa essencial, e a leitura.</p>	<p>Act. – Pais. O meu pai conhecia o Sr. P. que lhe disse que iam iniciar cursos de formação.</p> <p>Act. – O Centro de formação. Fui fazer os testes e entrei.</p> <p>Act. – Os colegas do centro de formação. Eram atenciosos.</p> <p>Act. – Os enquadreadores de estágio. Apesar de terem o trabalho delas, ajudaram-me sempre. Davam-nos conhecimentos [...].</p> <p>Act. – Os professores do centro de formação. Há uma maior aproximação, o professor tem mais cuidado em transmitir as matérias pelos vários públicos-alvo que tinha dentro da turma.</p> <p>Act. – O professor de português. Chamou-me a atenção de como se deve escrever bem e eu fixei aquelas coisas que ele nos dizia. O conceito que ele tinha de vida que deixava transparecer, daquilo que ele ensinava e falava ou daquilo que é ser professor.</p>

Sequências	Argumentos	Actuantes
<p>S+2 – Voltei à escola regular depois do curso.</p> <p>S+2.1 – Não sei se estive parada um ano e depois fui completar o secundário.</p> <p>S+2.2 – Depois estive parada por mais um ano e aí candidatei-me à faculdade.</p>	<p>Arg. – Voltar à escola regular, era esse o meu objectivo [...] prosseguir os estudos, tirar um curso superior [...] por saber mais e porque depois queria ter um emprego.</p> <p>Arg. – Estudar foi sempre uma condição que eu impus para qualquer coisa em termos da vida profissional e da vida profissional.</p>	<p>Act. – Eu. Pais. Eu sempre fui uma pessoa que decidi por mim, apesar de depois tentar discutir com os meus pais. [...] mas já estavam como dados adquiridos, com a conclusão a que eu tinha chegado, só queria o consentimento. [...] A formação partiu de mim, os meus pais deixavam isso ao meu critério. [...] Nunca tiveram qualquer tipo de intervenção.</p>

Trata-se da elaboração de um esquema específico, de uma formalização que dá conta da lógica da narrativa. Como vimos, cada esquema é composto pelas categorias-chave, pelas relações de disjunção que entre elas se estabelecem e pelo universo de crenças que lhes confere inteligibilidade. Corresponde a um campo semântico a que pertencem as categorias e as crenças que permitem formalizar o desenrolar da intriga e o seu código narrativo e revelar a estrutura interna do discurso.

A partir desse esquema, apresentamos extractos de uma história de transição em que é visível um encadeamento de sequências encaixadas num programa coerente e que conduz à antecipação de uma progressão deste movimento sem rupturas ou sem descontinuidades, tratando-se da construção de uma transacção biográfica fundada sobre a continuidade intergeracional que, a partir da experiência de formação, potencia também as continuidades biográficas. Neste tempo como cadeia e ritmos temporais, se o percurso está caracterizado pela continuidade, realça-se um programa que, mesmo numa linha de continuidade, faz aparecer acontecimentos e experiências múltiplas que introduzem mudanças mais ou menos moldadas, mas que são definidas essencialmente como recursos ou oportunidades e não como estrangimentos limitadores da progressão do percurso. Podemos propor uma combinação de um “tempo da redundância” e de um “tempo de oportunidades”, sendo que a sucessão de oportunidades se faz privilegiadamente na continuidade, não introduzindo rupturas nas trajectórias subjectivas. Num tempo de saída ou de desenlace temporal, a projecção do futuro surge na sequência da sucessão de oportunidades que atravessam os percursos, podendo se dizer que se trata de uma sucessão de oportunidades que alimenta projecções de futuro, sobretudo no domínio profissional. Essa narrativa de transição revela traços de renovação pela projecção do futuro profissional e também do futuro de formação orientado para o retorno à escola regular e que permitiu à jovem modificar positivamente a sua relação com o saber.

- VOLTEI À ESCOLA REGULAR COMO TRABALHADORA-ESTUDANTE: A DOMINÂNCIA DE UMA LÓGICA DE NÍVEL

Após a conclusão do curso de informática de nível II da aprendizagem, esta jovem de 31 anos voltou à escola regular onde concluiu o 12º ano, que lhe permitiu a entrada na universidade, na licenciatura de arqueologia que está a finalizar. Sempre com o estatuto de trabalhadora-estudante, realizou esse projecto de retorno à escola regular projectado na época da sua passagem pela formação profissional e que reinventou ao longo da nova etapa da sua trajectória escolar.

A mãe é “corticeira” e o pai, proprietário de uma pequena serralharia, têm a quarta classe e os irmãos não foram além do 6º ano da escolaridade obrigatória. A jovem havia abandonado a escola regular após a realização do 6º ano para ir trabalhar durante cinco anos como gaspeadeira numa fábrica de calçados. Justifica essa etapa do seu percurso de vida por “estar farta da escola” que era “um meio de que não gostava muito”. Contudo, essa primeira experiência de trabalho fez com que repensasse a importância da escola. Remobilizada para a nova escola - o centro de formação profissional - por uma clara lógica de nível, considera que “para além de valorização e de conhecimentos”, o curso lhe dava equivalência ao 9º ano de escolaridade. Argumenta que a frequência do curso se deveu ao facto de ter começado “a ambicionar um bocadinho mais” e que só através da continuação dos estudos é que conseguia vir a desenvolver um trabalho diferente do que tinha na fábrica de calçados.

Na sua narrativa valoriza fortemente a educação e considera que a opção pela formação profissional trazia subjacentes expectativas e aspirações de um emprego melhor, estava também relacionada com o gosto por aprender. No curso de informática valorizou a formação mais geral das disciplinas de português e de matemática, considerando que o currículo era interessante e que lhe permitiu aprender os saberes de base para uma futura profissão. Destaca as experiências de estágio que lhe permitiram aprender a fazer programação, tendo sido elas que mais lhe permitiram perceber as diferenças da formação profissional em relação à escola regular, que classifica de demasiadamente teórica. Essa experiência de formação que, além da componente teórica, tem uma componente prática, foi por ela entendida como uma experiência de formação que fez parte de uma ruptura entre um período da sua vida em que foi operária fabril e um outro momento em que retomou os estudos na escola regular.

Logo após a finalização do curso de informática, teve uma primeira experiência de trabalho de três anos como chefe de redacção de um jornal da Juventude Operária Católica, movimento ao qual esteve ligada grande parte da sua juventude. A essa primeira experiência de trabalho que a fez deslocar-se dois anos para Lisboa e um para o Porto, segue-se a actual experiência de trabalho como administrativa numa ONG já há seis anos. Com contracto de efectiva e com um estatuto de trabalhadora-estudante, assume que esse emprego em *part-time* é provisório. Ele permite a ela ter condições financeiras para finalizar a formação que lhe permitirá ter acesso a um emprego em que se sinta mais realizada profissionalmente. Considera-

se uma pessoa que “está aberta a novos desafios” e que projecta vir a trabalhar na área da investigação em arqueologia. Essa nova experiência de formação fez com que reinventasse, além dos projectos profissionais, também novos projectos de formação de “mestrado e doutoramento” na área da arqueologia.

Esta jovem não investe de igual modo num projecto familiar. Tendo já sido casada, está agora divorciada tendo voltado a viver em casa dos pais. O projecto de constituição de uma nova família, além de não estar actualmente formulado, não é valorizado nem integra as prioridades eleitas para o seu futuro de vida.

Herdeira de uma forte relação com o trabalho, desde cedo assumiu o estatuto de trabalhadora, mesmo que após a formação tenha a ele associado também o de estudante. Na formação profissional, a partir do aprender a fazer, restabeleceu a sua relação com o saber-objecto, crucial no retorno aos estudos na escola regular que lhe potenciam uma nova definição identitária: em termos estudantis e profissionais. Se a formação lhe permitiu o acesso a um emprego, prevê ser o curso de arqueologia que está a realizar que lhe permitirá o acesso a um outro tipo de trabalho: a investigação na área da arqueologia.

Se percebemos a existência de uma continuidade em termos das sequências do seu percurso de transição, trata-se de um tempo da redundância com um pendor maior para o tempo das oportunidades e mais concretamente uma sucessão de oportunidades na continuidade. Essa continuidade renovada pelas oportunidades, que encontra no seu percurso profissional e sobretudo no seu percurso de formação, permitiu-lhe a continuação dos estudos na escola regular e eleger o tempo da projecção. O surgimento de novas experiências de formação, mas também de trabalho, e o alargamento do seu quadro de relações sociais introduziram mudanças que são definidas pela jovem como recursos que lhe oferecem fortes possibilidades de projectar o futuro.

Depois de elaborados todos os esquemas das entrevistas biográficas e as respectivas narrativas, a etapa seguinte centra-se na procura das semelhanças por forma a construir uma tipologia das formas identitárias, comparando as estruturas narrativas. Pode-se identificar a estrutura mais representativa de cada forma identitária-tipo, e cada uma dessas estruturas funciona como o referente com base no qual as restantes são analisadas e agrupadas.

CONCLUSÃO

No estudo dos processos de transição, defendemos a aproximação biográfica e particularmente a perspectiva do curso de vida. Começamos por enunciar a importância de um estudo longitudinal e de um olhar capaz de salientar a heterogeneidade dos percursos dos jovens e a eleição da dimensão simbólica, a “face escondida da inserção”. Justificamos a realização inicial de um inquérito longitudinal que nos permite reconstituir a diversidade dos percursos de transição entre a escola regular e o mundo do trabalho de jovens. Posteriormente e para além da captação dos percursos estatutários, procura-se defender a necessidade

do conhecimento dos percursos subjectivos, através da realização de entrevistas biográficas que permitem a obtenção das narrativas de transição. Destaca-se as formas temporais que organizam as narrativas de transição, especificamente as temporalidades biográficas e as formas de causalidade que colocam a importância do passado e do processo de transição como tempo de experiências vivenciadas e como tempo de projecção do futuro pelos jovens.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. **Les Récits de Vie**. Paris: Nathan, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Avenir de Classe et Causalité du Probable. **Revue Française de Sociologie**, v.15, p.3-42, 1974.
- _____. L'illusion Biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v.62, p.69-72, 1986.
- CALVO, Jean-Michel. De Quelques Trajectoires d'Insertion. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Org.). **Les Jeunes, l'Insertion, l'Emploi**. Paris: PUF, 1998.
- CANALS, Valérie. Insertion Professionnelle: construction empirique ou objet d'analyse? In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Org.). **Les Jeunes, l'Insertion, l'Emploi**. Paris: PUF, 1998. p.86-96.
- CHARLOT, Bernard. **Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire**: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.
- _____. (Org.). **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARVET, Dominique et al. Jeunesse, le Devoir d'Avenir. **Commissariat Général du Plan**. Mars, 2001. Disponível em: <http://www.peps-mjc.org/wa_files/rapport_20Jeunesse_20devoir_20d_27avenir2001.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2003.
- CONING, Frédéric; GODARD, Francis. L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: Les formes temporelles de la causalité. **Revue Française de Sociologie**, p.23-53, v.31, 1990.
- DEMAZIÈRE, Didier. Présentation: les temporalités biographiques. **Temporalistes**, n. 43, 2001. Disponível em: <<http://www.sociologics.org/temporalistes/,12-07-100553>>. Acesso em: 22 jun. 2005.
- DEMAZIÈRE, Didier. Matériaux Qualitatifs et Perspective Longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques. In: JOURNEES D'ETUDES CERQUE, 10., Caen, 21, 22 de 23 maio de 2003.
- DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les Entretiens Biographiques**; L'exemple de récits d'insertion. Paris: Nathan, 1997.
- DEMAZIÈRE, Didier et al. Questionnaire Longitudinal et Entretien Biographique à l'Épreuve de l'Expérience du Chômage. **Temporalistes**, n.43, 2001. Disponível em: <<http://www.sociologics.org/temporalistes/>>. Acesso em: 22 jun. 2005.
- DRANCOURT, Chantal Nicole. Mesurer l'insertion professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v.35, n.1, p.34-68, 1994.
- DRANCOURT, Chantal Nicole; BERGER, Laurence Roulleau. **Que sais-je?: L'Insertion des Jeunes en France**. Paris: PUF, 1995.

DUBAR, Claude. Formes Identitaires et Socialisation Professionnelles. In: **Revue Française de Sociologie**, n.XXXIII, 1992.

_____. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Org.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**: Éducation et formation biennales de l'éducation. Paris: PUF, 1998. p.29-36.

DUPUY, Raymond; ALMUDEVER, Brigitte. Le Soutien Social dans un Dispositif d'Aide à l'Insertion des Jeunes. In: CHARLOT, **Bernard; GLASMAN, Dominique (Org.)**. **Les Jeunes, l'Insertion, l'Emploi**. Paris: PUF, 1998.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. "What is Agency?" **American Journal of Sociology**, v.103, n.4, p.962-1023, Jan. 1998.

JOSSO, Christine. Da Formação do Sujeito ... ao Sujeito da Formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux de Familles**. Paris: Gillimard Le Seuil, 1995.

MONBERGER, Delory. **Les Histoires de Vie**: de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Antropos, 2000.

OLAGNERO, Manuela. Life Course Research: suggestions for qualitative studies. In: EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION CONFERENCE OF SOCIOLOGY, 6., 2003, Múrcia, Spain, 23-26 September. ESA Research Network "Qualitative Methods".

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Casa da Moeda, 1993.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates**: Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Âmbar, 2001.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida**: Teoria e Prática. Oeiras: Celta, 1999.

TROTTIER, Claude; LAFORCE, Louise; CLOUTIER, Rénée. Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In: CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique (Dir.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris: PUF, 1998. p.390-341.

VERNIÈRES, Michel. La notion d'insertion professionnelle. In: VERNIÈRES, Michel (Coord.). **L'insertion professionnelle**: Analyses et débats. Paris: Economica, 1997. p.9-22.

VINCENS, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes: À la recherche d'une définition conventionnelle. **Formation Emploi**: Revue Française de Sciences Sociales, v.60, p.21-36, 1997.

Data da submissão: 18/12/2013

Data da aprovação: 13/08/2014

