



A. Estado, Poderes e Sociedade
B. Estruturas Produtivas, Trabalho e Profissões
C. Educação e Desenvolvimento
D. Território, Ambiente e Dinâmicas Regionais e Locais

E. Cultura, Comunicação e Transformação dos Saberes
F. Família, Género e Afectos
G. Teorias, Modelos e Metodologias
Sessões Plenárias

“Vocação” ou “Estratégia do Possível”

Maria Leonor Borges

O sentido da “vocação”

Os candidatos a professores e os professores em geral justificam a sua opção profissional evocando uma imagem idealizada do professor em que o sentido de missão, vocação e o altruísmo desempenham papel primordial. Esta definição prevaleceu, e quer se siga uma vocação religiosa ou secular, a vocação vai buscar os seus argumentos, privilegiadamente ao domínio afectivo apresentando como uma das suas características principais o exagero do tudo ou nada: “não se pode transigir com o ideal” (Mollo, 1979: 190). A própria forma como os futuros professores expressam a sua vocação recorrendo a um vocabulário místico, revela uma total ausência de referência ao mundo real e material de que é exemplo a história da educação em Portugal: durante o regime republicano o professor era o “sacerdote da democracia”, no Estado Novo ele torna-se no “moldador de almas” (Araújo, 1990). A imagem idealizada e missionária do professor prende-se com o objectivo eminentemente social que é conferido à escola: contribuir para a construção dos homens e mulheres da futura sociedade.

Contrariamente ao que se possa pensar, a escolha de uma profissão não corresponde a uma decisão racional, pois não podemos esquecer que o indivíduo está sujeito a constrangimentos de diversa ordem (conjuntural, de circunstâncias particulares como razões familiares e/ou financeira, obstáculos decorrentes do sucesso escolar), que o levam a alterar a sua escolha inicial optando, por exemplo, por ser professor, como uma forma de ultrapassá-los. Talvez por isso, Breuse (1988: 400) diga sobre a vocação que esta é uma noção ambígua sem qualquer significado e peso, pelo que acreditar que somos feitos para uma determinada profissão é tomar o desejo por realidade. Esta perspectiva é partilhada por Huberman que refere que se “a motivação de partida não (...) prevê o que se segue de forma fiável, certas vocações nascem no decurso da profissão, no contacto com um colega, com um chefe ou uma equipa dinâmica e entusiasta” (1987 cit. in Breuse, 1988:401). Nas palavras de um professor “tornamo-nos num professor feliz, aceitando uma profissão que exercemos, muitas vezes sem a ter realmente escolhido, sabendo agir sobre o curso das coisas e tirando partido das oportunidades de carreira” (Breuse, 1988:401). O empenho para a função docente pode ser sentido como um sucesso total, se a pessoa não procura alcançar um nível mais elevado de recrutamento, ou como um meio sucesso, digamos como um expediente, se falhou no acesso a outro lugar. A orientação para a profissão docente pode ainda, ser provocada pela impossibilidade de realizar um outro projecto profissional, quer devido a circunstâncias pessoais ou familiares, quer devido a insucesso nos estudos.

Um conflito interno nasce no interior do indivíduo, no que diz respeito às formas de autodesenvolvimento às quais deve renunciar. Mas ele pode resolver o seu conflito investindo na sua nova orientação, a tal ponto que acabará por a reconhecer como uma nova “vocação” (Postic, 1990: 30). Ao mesmo tempo que reduz o seu campo de profissões possíveis, o jovem, centra-se melhor no que lhe parece importante na sua vida, procurando o equilíbrio entre a sua identidade profissional e a sua identidade pessoal.

Holland (1959) designa de “*situs*” (in Lyson e Falk, 1984: 182), a forma de explicar como os indivíduos podem alterar os seus planos profissionais, mas permanecer numa área de trabalho caracterizada por um conjunto de dimensões partilhadas com a escolha inicial. Sherlock e Cohen (1966 in Lyson e Falk, 1984: 182), sugerem, que, apesar da escolha de uma profissão poder ocorrer cedo no processo de selecção de uma carreira, escolher uma profissão específica (dentro de um “*situs* profissional”) resulta de um processo em que os indivíduos minimizam as dificuldades

de acesso a uma ocupação, maximizando recompensas futuras.

Este processo deve ser entendido com base num conceito de educação, caracterizado por duas perspectivas, de desenvolvimento e holístico. O primeiro refere-se à pressuposição de que o desenvolvimento, incluindo o vocacional, é um processo que decorre ao longo da vida. Ou seja, as escolhas vocacionais não devem ser vistas como decisões únicas de um momento, mas como um processo contínuo, composto por uma série de decisões e transições. A perspectiva holística, refere a mútua dependência entre as diferentes áreas de vida. Por exemplo, a escolha ocupacional tem normalmente implicações no tipo de vida familiar, nas actividades de lazer, no tipo de vida que se deseja adoptar. Esta última perspectiva sugere que a escolha de uma profissão em educação deve ser analisada num contexto mais amplo, transcendendo o tradicional e exclusivo enfoque da ocupação (Oppenheimer e Flum, 1986: 35).

A escolha de uma categoria profissional só faz sentido, se concebida dentro de um projecto de vida (projecto vocacional), ao longo das circunstâncias (felizes ou infelizes) da vida do indivíduo. O projecto está em permanente construção, vivendo da dinâmica imprimida pelas situações de conflito, para progredir e renovar-se (Bonboir, 1988: 111). O Ser Humano desde muito cedo elabora este projecto: “Quando eu for grande quero ser ...” Pode-se falar de escolha, logo que se trate de alternâncias em que se retenha a última ou quando a constância da declaração de escolha escapa ao exame racional das razões. Neste último caso se se trata, por exemplo, de uma interiorização inconsciente dos desejos da mãe, tem pouca importância, o que é importante é que o sujeito num dado momento, marcado por influências externas, possa fazer uma escolha com conhecimento de causa. Como tal, os candidatos à formação de professores que aí chegam, em último caso, podem muito bem assumir esta escolha forçada, interiorizando as razões que tem para valorizar uma situação, que nunca tinham pensado antes (Bonboir: 1988: 121). Quer se trate da livre construção de um projecto profissional ou, pelo contrário, de um projecto de último recurso, o importante é fundamentar racionalmente um empenhamento e construí-lo, no dia a dia, com conhecimento de causa, perseverando, ou não, na via inicialmente retida. A pessoa projecta-se no futuro por uma representação, segundo a qual ela pensa ser fiel, fazendo com que todas as suas decisões, as suas atitudes, as suas valorizações, os seus saber-ser e saber-fazer para isso contribuam. As motivações inerentes à construção do projecto de vida — e do projecto profissional — são a concretização e a actualização de um dinamismo que caracteriza o desejo de realização humano, em que a personalidade apresenta uma estrutura bipolar: o “eu” e o “mundo”, mantendo relações específicas (Bonboir, 1988: 122). Segundo Bonboir, um projecto começa a desenvolver-se antes ou depois da decisão, normalmente, não se considera o que se passa antes e ouve-se dizer “se eu pudesse escolher novamente escolhia...”. No que diz respeito à dinâmica da escolha e do empenhamento, é a cada instante que o sujeito se situa em relação ao outro componente, o do “mundo”. A informação sobre o mundo profissional é progressiva e o sujeito evolui estando cada dia diferentemente preparado (devido às suas experiências e progressos), a interiorizar uma nova informação para um equilíbrio dos pontos de vista. Há que abandonar a ideia de decisão pontual, para adoptar a do sujeito “actor”, procurando a sua realização profissional (Bonboir, 1988: 123). Se pensarmos no significado idiomático da palavra vocação, que designa o trabalho ou actividade exercida para viver, temos que o trabalho efectuado por uma pessoa durante a sua vida, tem um propósito e como tal é relativo a nós. Neste sentido, Homan (1986) defende que a vocação deve ser vista como a procura da verdadeira “existência autêntica”, cujo objectivo é o “(...) ser plenamente humano”, ou seja, a vocação de cada indivíduo é antes de mais procurar a “existência autêntica” através da experiência. Ter vocação significa estar continuamente aberto e aceitar o futuro através da transcendência do eu e do mundo no presente, sendo a sua dimensão universal, a integridade do indivíduo. A apreensão da “existência autêntica” não é imediata e a vocação como procura dessa existência deve ser vista como uma vida de trabalho. O autor mantém a noção básica de chamada de vocação, contudo, em vez de chamada para uma ocupação particular, a vocação surge como uma chamada para uma forma de estar no mundo. Segundo as suas palavras, “redefini vocação como a procura da 'existência autêntica' em que o objectivo do trabalho é a vocação e o objectivo da vocação é ser humano” (Homan, 1986: 55 e 56). Esta perspetivação da vocação, permite compreender que a decisão de opção por uma profissão, inclusive a de professor, não corresponde na grande maioria dos casos a uma escolha inicial, mas a um projecto de vida (pessoal e profissional), que se vai construindo (Bonboir, 1988; Homan, 1986). O facto de a profissão final ser assumida como uma vocação, mesmo que não tenha sido a inicial, a sonhada, permitirá ao indivíduo encontrar a sua “existência autêntica”, o realizar-se como ser humano.

Esta permanente (re)construção da vocação mais não é do que a explicitação do carácter racional do comportamento do indivíduo que, enquanto actor social, elabora estratégias para atingir os seus objectivos. A estratégia não é una e não se desenrola de forma harmoniosa, mas assiste-se a uma sucessão de estratégias em função das possibilidades que se vão afigurando ao actor social. Este, vai revendo os seus objectivos, reformulando as suas estratégias, num processo de ajustamento do nível de aspiração, ao nível de expectativas e deste ao nível do desempenho. Há que ter presente, que

são raros os actores que elaboram as suas estratégias tendo uma visão clara de todos os prós e contra; na “maior parte do tempo existe, não planificação racional, mas navegação à vista” (Ballion, 1982: 75).

Ser Professor: motivos intrínsecos *versus* motivos extrínsecos

A maior parte dos professores, “mesmo os mais desvalorizados, que trabalham em escolas difíceis, onde não são respeitados e a sua presença é indesejada, sentiram o chamamento num dado momento da sua vida” (Joseph e Green, 1986: 28). Mesmo nas situações mais penosas e apesar das críticas feitas à profissão (salários, estatuto social, etc.), a fé inerente à sua vocação permite-lhes ultrapassar esses pequenos problemas e mostrar um estado de permanente satisfação: “Desempenhá-la-ia até mesmo gratuitamente; quando chego à aula todos os aborrecimentos quotidianos se eclipsam; e até as questões graves desaparecem momentaneamente”; e ainda “é a mais bela profissão do mundo” (Mollo, 1979: 190).

Procurando saber quais as razões que levam os indivíduos a optarem pela profissão docente, têm vindo a ser efectuados trabalhos em países diferentes que apontam para o grande peso dos factores intrínsecos, idealistas (que dizem respeito à satisfação das necessidades do indivíduo), na decisão de ser professor, em detrimento dos factores extrínsecos ou instrumentais (exteriores ao indivíduo).

Ao estatuto social baseado no salário, eles preferem o que é concedido pelo papel junto dos jovens, um papel de formação social: ensinar é um serviço válido à sociedade, trabalho com os jovens, desejo de ajudar os outros, contribuir para a educação das crianças, entusiasmar os jovens para a aprendizagem (Book e Freeman, 1986; Joseph e Nancy, 1986; Wood, 1978; Nelsen e GiebinK, 1986; Ethigton, Jantze, 1981).

No que diz respeito a Portugal a situação não é muito diversa quanto ao tipo de motivos que levaram os professores do nosso país a ensinar. Com base no Relatório sobre a situação do professor em Portugal (1988), a grande maioria dos professores portugueses (63%) indica como principais razões da sua escolha profissional a vocação ou uma escolha inicial; enquanto que, 15,4% referem que na base da sua decisão esteve a ausência de alternativas profissionais. Destes, muitos salientam que a carreira docente foi, efectivamente, o último recurso (5,9%) ou a saída possível face à impossibilidade de arranjar outro emprego (Relatório, 1988: 1207).

São igualmente diferentes, os motivos que presidiram à escolha da profissão docente consoante ela vise o ensino primário ou o ensino secundário. Segundo Fox (1961) os candidatos a professores do ensino primário foram mais influenciados: 1) pelo seu desejo de trabalhar com crianças e adolescentes, 2) pelo desejo de estar ao serviço da sociedade, 3) pela experiência de trabalho com jovens. No ensino secundário estes referem, privilegiadamente: 1) ligação a uma matéria disciplinar, 2) a curta duração do horário de trabalho e período de férias, 3) o salário, 4) o resultado de testes vocacionais, 5) a oportunidade de utilizar o ensino como um degrau para outra carreira profissional. Os professores do primário estão centrados na criança, enquanto que os do secundário se centram no desejo de ensinar uma disciplina (Book e Freeman, 1986). Este facto, leva Hamoun e Rotman a afirmar que não se escolhe ensinar no ensino secundário propriamente, mas que se trata antes de mais de uma “inclinação doce”: acaba-se por ensinar porque em muitas disciplinas é a saída normal (cit. in Lessard, 1986:146).

Metodologia

O trabalho de investigação teve por objectivo conhecer a população das Escolas Superiores de Educação, no que diz respeito à caracterização individual, social e escolar, bem como quanto às estratégias e representações subjacentes à sua candidatura a um curso de formação de professores. Para concretização do trabalho foi aplicado um inquérito por questionário aos estudantes-professores (EP) do primeiro ano dos cursos de formação inicial, Educadores de Infância (CEI), Curso de Formação de Professores do Ensino Básico — 1º ciclo (CPP) e 2º ciclo (CPB) em todas as variantes. Aplicado em 12 Escolas Superiores de Educação, com uma população de 2216 indivíduos, o inquérito aplicado nos primeiros dias do ano lectivo foi depois devolvido, graças à colaboração de professores das diferentes instituições, resultando a amostra num total 1155 efectivos, ou seja, 52,1% de respostas.

Os resultados aqui apresentados, referem-se apenas a uma parte das conclusões obtidas neste estudo.

Análise dos Resultados

Motivos de entrada num curso de formação de professores

Foi apresentada ao EP uma lista de 14 motivos (7 intrínsecos e 7 extrínsecos) na qual deveriam assinalar os três principais motivos por que escolheram o curso frequentado bem como a sua ordem de importância (1º, 2º e 3º lugar). As respostas revelaram que, efectivamente, os candidatos a professores expressam predominantemente motivações de ordem intrínseca como estando na base da sua escolha profissional. Os motivos mais indicados pelos candidatos a professores nas três primeiras posições são: gostar de trabalhar com crianças e jovens na 1º e 2º posição (31,1% e 25%) e permitir intervir na construção da sociedade (21%) (**Quadro 1**). Uma análise mais detalhada.

Motivos	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
Porque gosta de trab. com crianças	31,0	24,6	9,4
Porque sempre quis ser professor	15,5		
Para entrar no ensino superior	11,9		
Porque permite intervir na sociedade	10,4	14,2	20,5
Porque permite transmitir conheci.		11,7	9,4
Porq. Permite desenvol. Cidadãos		10,6	11,1

Quadro 1 — Motivos de ingresso num curso de formação de professores

sobre os três motivos mais indicados em primeiro lugar pelos estudantes-professores, revela a existência de 12% dos EP que escolheram um curso de formação de professores, tendo como principal motivo aumentar a possibilidade de entrada no ensino superior. Para além de ser o terceiro mais indicado em primeiro lugar, este é o único motivo de nível extrínseco que sobressai dos indicados nas três primeiras posições.

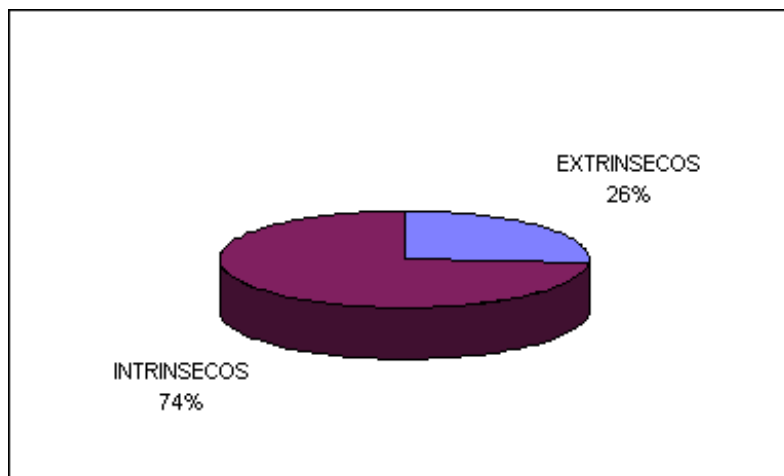


Gráfico 1 — Motivos de Escolha de um Curso de Formação de Professores

Ao classificar os motivos nas categoria intrínsecas *versus* extrínsecas constatamos que os primeiros são bastante mais referenciados, respectivamente 74% e 26% (Gráfico 2). Estes resultados confirmam que também os EP das escolas superiores de educação referem como estando na base da sua opção, motivos predominantemente intrínsecos, em que o carácter social da profissão docente e um forte sentido de serviço para com a sociedade são a tónica dominante.

Quais as opções tomadas pelos EP na candidatura ao ensino superior

Procurando saber se este “sentido de missão” se reflectia nos cursos escolhidos no processo de candidatura ao ensino superior, foi pedido aos EP que indicassem os cursos indicados nas três primeiras posições. A análise desta variável revela que os valores mais elevados vão, efectivamente, para os cursos ministrados pelas escolas superiores de educação, ressaltando em primeiro lugar o CPB com 38,7%, seguindo-se-lhe o CEI com 17% e o CPP com 13,4%. O curso mais indicado em segundo lugar é uma ou outra licenciatura (21,9%), ou seja, cursos que não conduzem directamente ao ensino (Gráfico 2).

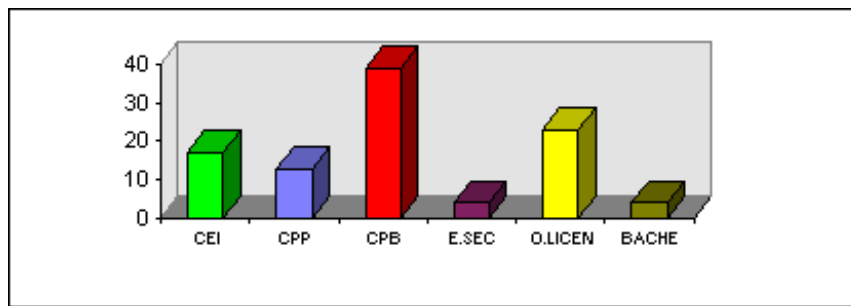


Gráfico 2 — Candidatura ao ensino superior

Analisando a situação nos diferentes cursos, constata-se a mesma situação, sobressaindo apenas o CPB que, contrariamente aos restantes que giram em torno de três hipóteses — curso de educadores de infância, professores do ensino primário e uma licenciatura — que se vão alternando nas três primeiras posições, naquele as hipóteses são apenas duas: ou ingressar num curso de professores do ensino básico ou numa licenciatura (**Quadro 2**).

Quadro 2 — Curso escolhido por curso

CF/CE%	CEI	CPP	CPB	O.Lic.	Prof.Sec.	Bach.	TOTAL
CEI	20	27	6	39	2	6	100
CPP	74	27	5	10	0,4	4	100
CPB	8	15	68,4	20	5,3	2,8	100

Legenda: CF: Curso Frequentado CE: Curso Escolhido

Estas conclusões apontam no sentido de os EP terem uma estratégia bem concreta de ingresso no ensino superior, que se espelha na forma como organizaram as suas opções de candidatura. Numa atitude realista, de forma a garantir a entrada no ensino superior, mas nunca esquecendo o ambicionado, se bem que o relegando para uma posição aparentemente secundária, o EP escolhe a candidatura que lhe permite ter sucesso neste processo: entrar no ensino superior. Entre o ambicionado com reduzidas probabilidades de concretização e o possível, a estratégia adoptada foi a de assumir o possível como o desejado. Esta estratégia sobressai, de forma decisiva, quando interrogamos os EP sobre o curso que escolheriam na ausência do *numerus clausus*. As respostas dadas apresentam uma dicotomização das escolhas: uma licenciatura 57,7% ou CPB com 16,9%, as restantes opções ficam abaixo dos 9% (Gráfico 3).

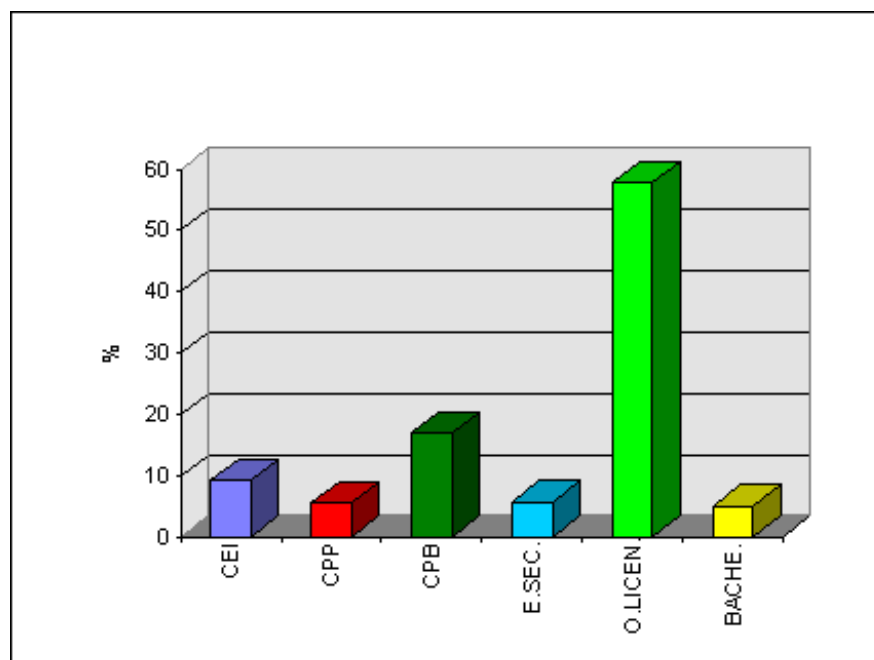


Gráfico 3 — Curso escolhido na ausência do *numerus clausus*

Esta dicotomização revela a vontade íntima dos EP em frequentarem um curso que não o de formação de professores; e os que o fariam teriam optado por um CPB cujo peso na vertente científica (expresso nas diferentes variantes, português, francês, inglês, matemática, etc.) fosse relevante, sem dúvida, relativamente aos restantes cursos proporcionados pelas escolas superiores de educação. Quando analisada a situação em cada um dos cursos, verifica-se que esta é semelhante em todos eles, com a particularidade de haver mais quem escolhesse uma licenciatura do que voltar a escolher o curso frequentado: no CEI apenas 35,7% voltaria a escolher o mesmo curso, mas a grande maioria (47,8%) optaria por uma licenciatura; no CPP apenas 28,4% voltariam a candidatar-se ao mesmo curso e 59,5% optariam por uma licenciatura; no CPB são ainda menos (24,2%) os que voltariam a escolher o curso em que entraram, contra os que optariam (60,8%) por uma outra licenciatura (**Quadro 3**).

Quadro 3 — Curso escolhido na ausência do *numerus clausus*, por curso

CF/CE%	CEI	CPP	CPB	O.Lic.	Prof.Sec.	Bach.	TOTAL
CEI	35,7	24,0	4,3	47,8	3,4	2,9	100
CPP	2,6	28,4	1,7	59,5	4,3	3,4	100
CPB	1,5	0,8	24,2	60,8	6,8	6,0	100

Legenda: CF: Curso Frequentado CE: Curso Escolhido

Distorção Máxima versus Ausência de Distorção

Estas conclusões revelam a possibilidade de duas situações, a recandidatura ou a escolha de um curso que não conduza obrigatória e exclusivamente à profissão docente. De que forma, isto se reflecte no grau de satisfação com o curso frequentado e o empenho para a profissão?

Para procurar compreender responder a estas questões criaram-se dois grupos de EP que reflectissem aquelas duas realidades:

1. Ausência de Distorção — em que o curso frequentado seria também o curso escolhido na ausência do *numerus clausus*;
2. Distorção Máxima — os que, na ausência do *numerus clausus*, nunca escolheriam o curso que frequentam na escola superior de educação.

A análise em termos destas categorias (Gráfico 4), revela que a grande maioria dos EP se encontra na situação de Distorção Máxima com 73%, contra os apenas 27% em Ausência de Distorção

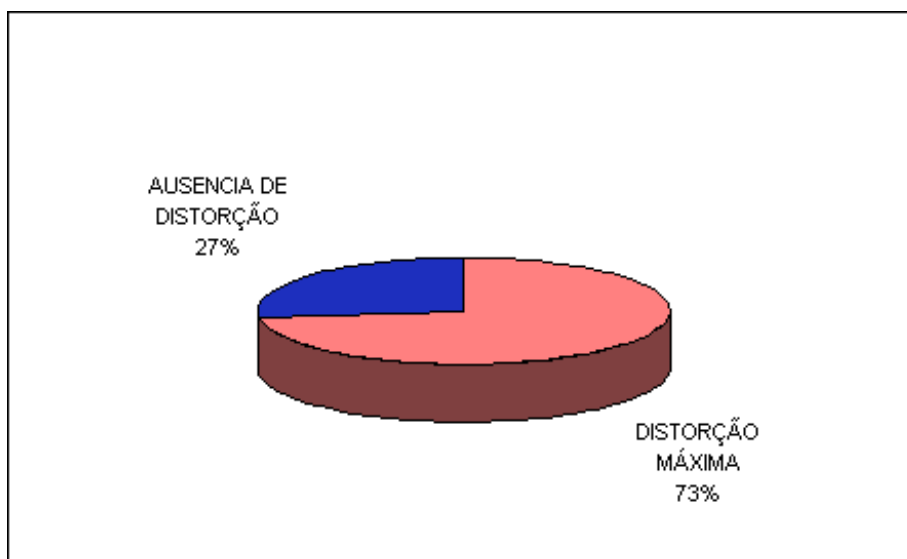


Gráfico 4 — Nível de Distorção dos EP entre o Curso Frequentado e o Curso Desejado

Contudo, quando analisado o grau de satisfação demonstrado com a entrada num curso de formação de

professores (Gráfico 5), constata-se que dos EP em situação de Distorção Máxima, 60% estão satisfeitos, 21% muito satisfeitos e apenas 19% dizem-se insatisfeitos. Esta contradição expressa bem, a lógica do possível subjacente à sua candidatura ao ensino superior, a que foi feita referência anteriormente, cujo objectivo era ter sucesso no processo de candidatura.

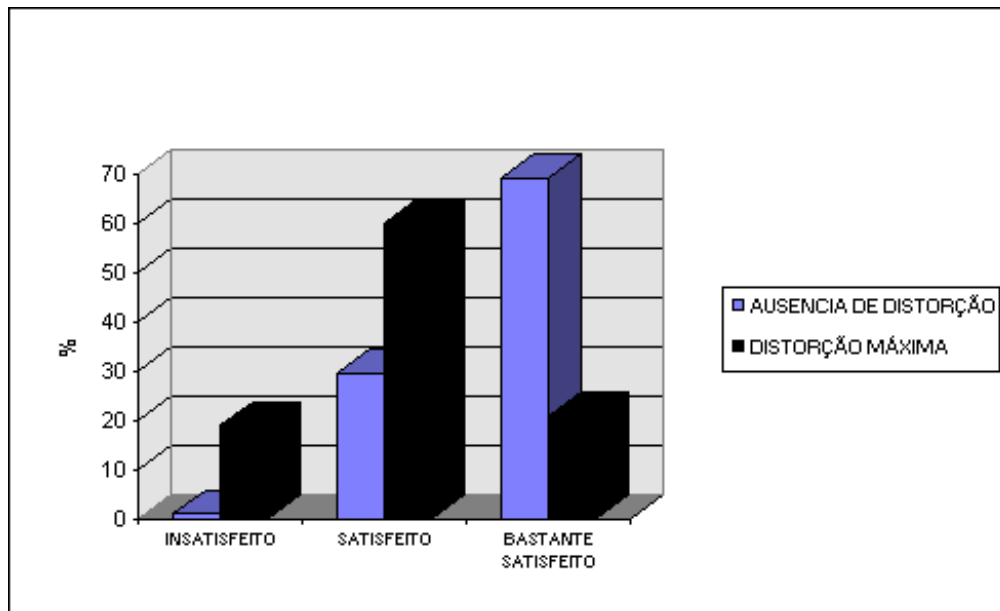


Gráfico 5 — Nível de Distorção e Grau de Satisfação com o Curso Frequentado

Procurando medir o empenho sentido para a profissão por estes dois grupos de EP, foi-lhes pedido que numa escala de 1 (*Não quero realmente ser professor/educador*) a 7 (*Quero realmente ser professor/educador*) indicassem a sua posição. Também aqui somos confrontados com o facto de apenas 4,3% dos EP, em situação de Distorção Máxima, referirem um baixo empenho para a profissão docente: 18,9% estão empenhados e, curiosamente, 76,6% estão bastante empenhados.

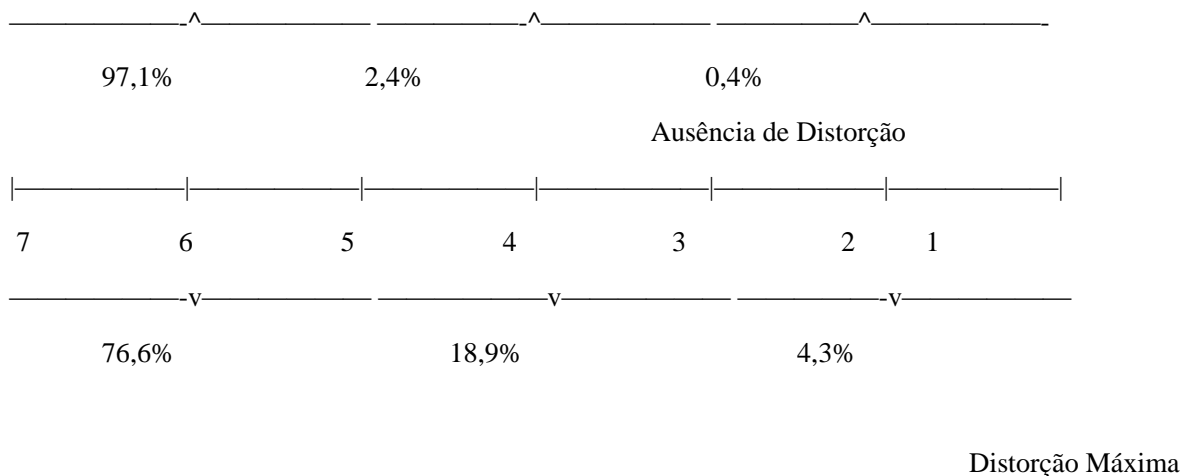


Fig. 1 — Nível de Distorção e Empenho para a Profissão

Conclusão

A representação da profissão docente é dominada por uma vertente altruística, expressa nos motivos de ordem intrínseca apresentados pelos EP como justificação da sua candidatura a um curso de formação de professores, numa escola superior de educação. Apesar desta motivação para a profissão docente, entendida como um serviço para com a sociedade, os EP se pudessem escolher sem o constrangimento do *numerus clausus*, optariam maioritariamente por uma licenciatura que não conduziria exclusivamente ao ensino. Com efeito, o estudo revelou que a grande maioria dos EP

das escolas superiores de educação se encontram numa situação de Máxima Distorção, ou seja, que não optariam pelo curso frequentado naquelas instituições. Contraditoriamente, estes EP estão satisfeitos com o ingresso no curso frequentado e revelam um elevado empenho para profissão docente. Estas conclusões revelam a existência de uma estratégia realista ou do possível, cujo principal objectivo era entrar no ensino superior. Como forma de ultrapassar os obstáculos que poderiam contribuir para um insucesso no processo de candidatura, os EP adoptaram uma estratégia realista optando por um curso que não correspondia à escolha ambicionada. Como refere Ballion “ todos nós somos estrategas (...) evocando o meio pelo qual nós tentamos conciliar a nossa exigência de liberdade e a nossa consciência de estar encerrados em redes institucionais” (Ballion, 1982: 78). A decisão pontual e definitiva de uma profissão não existe mas o indivíduo, enquanto actor, vai através de um processo dinâmico, que articula a informação e a experiência adquiridas, reelaborando equilibradamente o seu projecto pessoal e profissional, ou seja, construindo um projecto de vida. O que é importante reter não é o facto dos EP chegarem a um curso de formação de professores como último recurso, mas compreender que esta opção, permitindo criar um projecto de vida em que as vertentes pessoal e profissional se equilibram, pode ser sentida como uma vocação.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, H. (1990) “As mulheres professoras e o ensino estatal”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 81 - 103;
- BALLION, R. (1982), *Des consommateurs d'école — stratégies éducatives des familles*, Ed Stock/Laurence Pernoud;
- BONBOIR, A. (1988), “Être enseignant: du project d'accomplissement personnel ao project vocatonal”, *Actes du V Congrès de l'AIPRPE — Être Enseignant aujourd'hui*, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências Fundamentais da Educação, pp. 102 - 126;
- BREUSE, E. (1988), “Du plaisir d'être enseignant”, *Actes du V Congrès de l'AIPRPE — Être Enseignant aujourd'hui*, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências Fundamentais da Educação, pp. 388 - 409;
- BOOK, C. ; FREEMAN, D. (1986), “Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates”, *Journal of Teacher Education*, 37(2), pp. 47 - 51;
- FOX, R., (1961), “Factors influencing the career choice of prospective teachers”, *The Journal of Teacher Education*, nº 4, pp. 427 - 432;
- FRIEDBERG, E. (1988), “L'analyse sociologique des organizations”, *Pour*, nº 28;
- HOMAN, K.B. (1986), “Vocation as the quest for authentic existence”, *The Career Development Quaterly*, Vol. 35, nº 1, pp. 40 - 50;
- JANTZE, J.M. (1981) , “Why college students choose to teach: a longitudinal study”, *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXII, nº 2, pp. 45 - 48;
- JOSEPH, P.; GREEN, N. (1986), “Perspectives on reasons for becoming teachers”, *Journal of Teacher Education*, 37 (2), pp. 28 33;
- LESSARD, C. (1986), “La profession enseignante: multiplicité de identités professionnelles et culture commune”, *Repères*, nº 8, pp 135 - 190;
- LYSON, T.A.; FALK, W. (1984), “Recruitment to school teaching: the relationship between high schools plans and early adult attainments”, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, nº 1, pp. 181 - 193;
- MOLLO, S. (1979), *A Escola na Sociedade*, Lisboa, Edições 70;
- NELSEN, E.A.; GIEBINK, J.W. (1968), “Teachers' motives for career choice”, *Journal of Experimental Education*, Vol. 36, nº 4, pp. 73 - 77;
- OPPENHEIMER, B.T.; FLUM, H. (1986), “Teachers' attitudes toward education”, *The Career Development Quaterly*, Vol. 35, nº 1, pp. 34 - 45;
- PERRENOUD, P. (1987), “Vers un retour du sujet en Sociologie de l'éducation?”, in Van Haechet, A. (ed.) (1987), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles*, Bruxelles, Université Libre, Institut de Sociologie, pp. 20 - 36;
- POSTIC, M. & COLL. (1990), “Motivations pour le choix de la profession d'enseignant”, *Revue Française de Pédagogie*, nº 91, pp. 25 - 36;
- WOOD, K. (1978), “What motivates students to teach?”, *Journal of Teacher Education*, nº 6, pp. 48 - 50;
- “A Situação do Professor em Portugal”, Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, in (1988) *Análise Social*, nº 4 e 5, pp. 1187 - 1293