



X Congresso Português de Sociologia
Na era da “pós-verdade”? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo
Covilhã, 10 a 12 de julho de 2018

Secção/Área temática: Trabalho, Organizações e Profissões

A (re)construção de um projeto de vida profissional como professor num contexto de alterações ao mercado de trabalho do ensino

PASCUEIRO, Liliana. Cics.Nova – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da UNL | FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/80801/2011)¹, lpascueiro@fcsb.unl.pt

Resumo

Muito embora a importância conferida à profissão de professor na concretização do projeto de modernidade – porquanto considerada causa e efeito da sua construção – confronta-se, na contemporaneidade, com novos dilemas, o que Ball (2002) considera serem decorrentes das “tecnologias políticas”, agora focadas no mercado, na capacidade de gestão das escolas (na produção de resultados dos seus profissionais) e na performatividade exigida aos professores. Responder aos novos desafios impostos à escola tem conduzido a uma necessária reorganização do ser professor. A profissão de professor tem também sido confrontada com uma decrescente valorização social, resultado do que em tempos parece ter sido uma seleção pouco criteriosa dos profissionais, conjugada com uma visão da atividade com salários baixos, o que fazem dela uma profissão pouco prestigiada e apelativa, na medida em que, com as mesmas qualificações, poder-se-ia exercer outras atividades consideradas mais vantajosas. Muito embora a percepção destes constrangimentos, a profissão de professor permanece como a atividade profissional que melhor serve a concretização de projetos de vida profissionais de alguns indivíduos. Perante a concretização do modelo societal decursivo do que autores como Beck, Giddens e Lash (2000) apelidam de Modernidade Reflexiva, como compreender a construção de projetos de vida profissionais percebidos como de difícil acesso e pouco valorizados socialmente? Através dos discursos de atores que orientaram os seus percursos formativos para o cumprimento dos requisitos necessários ao acesso à profissão de professor, procurar-se-á compreender neste artigo, como são construídos e reconstruídos estes projetos de vida profissionais, partindo da reflexão que os atores constroem sobre si mesmos e sobre os contextos que os rodeiam, dando consistência à operacionalização do conceito de projeto de vida profissional, decorrente da conceção da imprescindibilidade da reflexividade na construção do quotidiano que caracteriza o modelo societal contemporâneo que integram e constroem.

Palavras-chave: Modernidade; Projeto de vida profissional; Inserção profissional; Profissão docente.

XAPS-11146

Introdução: a profissão de professor no quadro das alterações sociais decorrentes do processo de modernidade

O modelo escolar e a figura do professor contemporâneo tiveram a sua génese nos sistemas escolares das sociedades industriais e no modelo económico (capitalismo liberal) e político (Estado-Nação) a eles associados.

A conceção da escola da modernidade afigura-se como uma invenção histórica (Queiroz, 1995) que, além de intuítos económicos, propõe consolidar um sistema de governação que veio a ter um profundo impacto em toda a organização das sociedades – desde o mercado de trabalho, ao do ensino, passando pela implementação de uma diferente conceção de *saber-ser* e *saber-estar* na vida privada e social. Com a consagração da modernidade, a transmissão do saber passa a ser em grande medida consignada ao grupo dos professores – fortemente controlado pelo Estado –, tendo a sua veiculação lugar em locais designados para o efeito (as escolas) e destinado a um conjunto de indivíduos (os alunos) (Resende, 2003). A separação entre o espaço de aprendizagem em meio familiar/trabalho e o contexto externo de aprendizagem deu origem à socialização escolar, reforçando a própria categoria social da infância (Canário, 2008) e instituindo um modelo laico e racional da sociedade (Durkheim & Gautherin, 1992). O objetivo deste modelo emergente remete para uma conceção essencialmente economicista da escola, de socialização para o trabalho, patente numa uniformização do *saber-ser* e *saber-fazer* em termos que servissem o crescimento e desenvolvimento da economia dos países ocidentais, cada vez mais assentes no processo de industrialização. Como salienta Resende (2003),

“A passagem pela escola é uma garantia de socialização não só com uma componente de um saber codificado em símbolos técnico-científicos, mas também em valores e comportamentos cada vez mais próximos de condutas «civilizadas», isto é, determinadas maneiras socialmente reconhecidas como próximas de padrões acordados com a civilização ocidental moderna.” (p.60).

Focando-nos na dimensão política, a consolidação dos Estados-Nação beneficia – e sustenta financeiramente – o modelo escolar da modernidade. Tal prevê que a socialização dos indivíduos passe a decorrer no quadro de uma identidade una, conducente a uma identidade nacional construída e promovida pelo Estado, levando à uniformização das várias identidades culturais, linguísticas, raciais e religiosas, em torno da apologia da ideia de nação (Afonso & Ramos, 2007; Santos, 2001). Mas é

também através do sistema escolar que os indivíduos – em especial os mais escolarizados – começam a ser integrados no sistema de Governação Estatal (quer central, quer local).

A construção da profissão de professor inicia-se, portanto, a partir do momento em que o Estado delega a missão do ensino, atribuído até então à Igreja, a indivíduos autónomos, agora sob a tutela do regime². A profissionalização da atividade docente é considerada por Nóvoa (1987) como integrada num eixo central que é o da evolução do estatuto social e económico dos professores e as relações que estes mantêm com os demais grupos sociais. Segundo o autor, este eixo integra duas dimensões: uma que remete para a formação de um corpo de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas especificamente para a atividade docente; e uma segunda que se refere à existência de normas e de valores que orientam a profissão. Estas dimensões traduzem-se na passagem por quatro etapas:

“[i] Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente (...). [ii] Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, nomeadamente através da imposição legal dos professores possuírem uma licença (e/ou um diploma) do Estado para poderem ensinar. [iii] Criação de instituições específicas para a formação de professores, que têm como missão transmitir aos futuros professores os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores, próprios à profissão docente, através de um «role-transition» como a maioria das outras profissões. [iv] Constituição de associações profissionais de professores, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.” (pp. 416-417).

Ainda no século XIX, a criação do estatuto da profissão de professor em Portugal deu azo a que ao nível das expectativas começasse a ser encarada como uma possibilidade indivíduos provenientes de classes sociais mais baixas, e na sua maioria de meios rurais menos favorecidos, acederem a um estatuto social privilegiado – muito embora a profissão de professor se caracterizasse por baixos rendimentos (Nóvoa, 1987; 2001)³. O recrutamento social para a profissão parece perdurar pelo menos até ao final da década de 1980, como revelam Cruz *et al.* (1988) num estudo acerca dos professores portugueses, onde concluíram que mais de 50% provinha das classes trabalhadoras. (*Idem*, p. 1203).

Focando-nos agora nas mudanças no sistema de ensino e na profissão de professor do pós 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias, salientamos o impacto sofrido pela adaptação do sistema e principalmente do processo de ensino-aprendizagem à nova escola que se vem delineando nestes últimos 40 anos. A mudança necessária surge como resultado da mundialização do processo de globalização, do crescimento dos meios de comunicação e de divulgação, que se afiguram como aliadas ferramentas na aquisição e na transmissão do conhecimento, mas igualmente como fortes ameaças ao papel do professor, pondo em causa o reconhecimento da veracidade e utilidade dos conhecimentos que transmite. Mas a mudança é também uma condição necessária na resposta à alteração do público escolar, heterogéneo face às origens sociais e às expectativas para com o sistema de ensino. O que parece ser o crescimento do desinteresse dos alunos face à utilidade da escola e ao saber aí ministrado tem espoletado o desapontamento face à utilidade do conhecimento instituído pelo sistema escolar na concretização de expectativas de inserção profissional e a desadequação dos conteúdos curriculares ao mundo tecnológico e globalizado em que se integram e que defendem. Ao conhecimento instituído pelo sistema escolar parece não lhe ser reconhecido legitimidade, uma vez que se diferencia (ou até mesmo colide) com os referenciais culturais de origem destes alunos.

As políticas públicas educativas em Portugal, principalmente as introduzidas nas últimas duas décadas sob a égide da promoção da qualidade do ensino e da premiação dos profissionais mais capazes, parecem colocar o professor como responsável pelo sucesso/insucesso dos alunos e, concomitantemente, do próprio sistema educativo. O sistema de avaliação dos profissionais, que nos moldes atuais apresenta consequências na promoção e na progressão de carreira, é tido como exemplo desse direcionamento de responsabilização por autores como Stoleroff e Santos (2012). Mais do que apologistas da qualidade do ensino, algumas destas medidas são entendidas como conducentes à redução da autonomia do professor, levando a uma padronização da prática docente (Afonso, 2009; Stoleroff & Santos, 2012) e a uma possível *proletarização técnica e ideológica* da profissão (Rodrigues, 2002)⁴. Deste modo, o professor poderá tornar-se, na perspetiva de autores como Stoleroff e Santos (2012), como mero executante de uma elite profissional que o dirige.

Estes dilemas, com que estes profissionais são confrontados, integram o que Ball (2002) designa por “tecnologias políticas” decorrentes da reforma educativa e que se caracterizam pelo foco no mercado, na capacidade de gestão das escolas (particularmente

da produção de resultados dos seus profissionais) e na performatividade exigida aos professores, e que conduzirá à necessária reorganização do *ser* professor.

A mudança necessária tem tido consequências também na relação entre pares, acirrando a competitividade e reduzindo as dinâmicas de colaboração e entreajuda. Isto traz consequências principalmente para os jovens professores que integram a profissão, na medida em que o processo de socialização e conseqüentemente de integração na comunidade – geralmente feitos pelos profissionais já inseridos profissionalmente – estão comprometidos. Este aspeto tem conduzido ao agravamento da avaliação que os jovens fazem dos primeiros anos do processo de inserção profissional como professores, o que, conjuntamente com a dificuldade de integrar a carreira docente, a falta de condições de trabalho e muitas vezes o afastamento do agregado familiar de origem, tem conduzido a uma avaliação bastante negativa da profissão que escolheram (Gonçalves, 1992).

Ao nível dos desafios futuros as mudanças em curso trazem novas missões à escola e pressupõem novas formas de atuação do professor, com novas habilidades do *ser* e *estar* e uma nova cultura e identidade profissionais (Cattonar & Maroy, 2000), com novos atores a intervirem no processo de ensino/aprendizagem, como os pais e encarregados de educação e a integração dos parceiros socioeconómicos nas escolas (Dupriez & Maroy, 1999; Maroy, 2000). Torna-se assim premente a adaptação do sistema de ensino e da prática docente a um novo papel da escola, numa visão individualista da escola que além de “um bem público ao serviço do desenvolvimento económico, social e político de um grupo alargado como o Estado-Nação” (Candeias, 2009, p.133) deve ser entendida como um “bem privado ao serviço da mobilidade individual ou familiar” (*Ibidem*), isto é, um percurso escolar reflexivamente planeado para a aquisição de determinados bens simbólicos e económicos percebidos como vantajosos.

Em termos de prática quotidiana da docência é, cada vez mais, exigido ao professor a diversificação de competências, que ultrapassam o domínio da pedagogia e da componente científica: flexibilidade, polivalência e criatividade são tidas como competências imprescindíveis para o sucesso (Loureiro, 2001). Do mesmo modo é exigido ao docente ser um profissional reflexivo capaz de se adaptar a diversas situações de ensino, que analise as suas práticas e os resultados alcançados e, portanto, que autoanalise a prática e que a readapte quando necessário; praticar uma pedagogia diferenciada e que envolva o aluno no processo de aprendizagem, concretizando

processos interativos de aprendizagem, respondendo a uma sociedade em constante mudança e com novas formas de acesso ao conhecimento; garantir que o aluno é o ator central do processo de ensino/aprendizagem e, assim, possibilitar a reconstituição do significado positivo atribuído à escola; e finalmente, trabalhar em equipa para responder aos desafios da educação, assentes em novos relacionamentos, com lideranças escolares intermédias, outros atores em contexto escolar (psicólogos, assistentes sociais, animadores socioculturais, CPCJ, Polícia Segura), entidades parceiras (tecido empresarial, entidades de cariz social), não descuidando as orientações do Ministério da Educação e suas entidades avaliativas, assim como envolver pais e encarregados de educação, tendo em consideração as suas expectativas face ao percurso escolar dos seus educandos. Estes são papéis que os professores nos nossos dias desempenham e que implicam a mobilização de competências com as quais muitas vezes não estão familiarizados, pelo que lhes é exigida uma atitude proactiva e constante de formação de forma a o capacitar os professores para novas competências, dando corpo ao modelo do “professor reflexivo” (Cattonar & Maroy, 2000).

Muito embora o que aparenta ser a mudança em curso, o trabalho professoral junto dos alunos é, por vezes, desvalorizado socialmente, existindo mesmo a ideia de que os alunos “(...) «não sabem nada» ou têm a «cabeça cheia de coisas inúteis» por «incompetência» ou inoperância dos professores” (Loureiro, 2001, p.175). Esta imagem do *ser* professor tem contribuído para tornar a profissão menos atrativa para os jovens de hoje, mas contribui, principalmente, para um agravar das condições de exercício da profissão e para o desgaste do próprio profissional em relação à atividade e a si mesmo. O que se convencionou denominar de *mal-estar docente* pode inclusive ocorrer logo no início da atividade, resultante de um *choque com a realidade*, fruto da discrepância entre a profissão idealizada e a efetiva realidade do seu exercício (Jesus, 1996). Independentemente de ocorrer nos primeiros anos de contacto com a profissão, ou na sequência do desgaste causado pela permanência na atividade, os indivíduos podem, nos casos mais extremos, abandonar a profissão, e conduzir ao que Esteve (1991) denomina de *crise de auto-conceito profissional*, ou seja, à instalação subjetiva da dúvida de que é efetivamente esta a profissão que desejam e que detêm ealmente as competências necessárias para o seu exercício⁵. Ou do que Ball (2002) considera ser o efeito da “performatividade”, enquanto “tecnologia política”, presente na reforma da educação, e que conduz à alteração da subjetividade dos professores, que passam a evidenciar sentimentos de culpa, de incerteza, de instabilidade, de inautenticidade das

suas práticas de professor, em suma, sentimentos que tem conduzido à “alienação do EU”, e que constituem aspetos que poderão estar na origem da autodesvalorização e muitas vezes do fraco investimento profissional, desmotivação, absentismo, transferência de serviço ou, no limite, ao abandono da profissão.

Além disto, Jesus (1996) entende que a alteração dos valores sociais, tem conduzido ao detrimento do conhecimento, da reflexão, da profundidade na análise dos problemas, da vocação e do espírito de missão e a uma viragem para a intensificação de valores individualistas e economicistas. Aspeto que não beneficia a profissão de professor, uma vez que os baixos níveis remuneratórios que sempre foram praticados nesta profissão fazem desta atividade, aos olhos da sociedade, uma profissão pouco prestigiada, na medida em que, com as mesmas qualificações, estes indivíduos teriam a possibilidade de exercer outras atividades com salários mais elevados. Assim, “para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado” (p. 195).

Posto isto, e muito embora ao longo de mais de um século a profissão de professor tenha sido uma atividade atrativa para muitos indivíduos – quer por razões ligadas à prática da atividade em si mesma, numa abordagem *altruísta* da profissão, quer numa perspetiva *instrumentalista*, pela possibilidade de aceder a benefícios (bens materiais ou simbólicos), ou simplesmente, numa abordagem *utilitarista*, por não perspetivarem melhores alternativas profissionais – na contemporaneidade esta parece estar a deixar de ser uma profissão atrativa. Recorrendo a fontes estatísticas, verificamos um abrandamento significativo neste milénio do número de diplomados direcionados especificamente para a área de educação e formação de professores, embora tenha sido uma área muito atrativa até meados dos anos 1990 (Pascueiro, 2016; 2018). Posto isto, retomamos a questão que nos anos 1980 orientou a equipa de investigação de Manuel Braga da Cruz: *O que leva um professor a escolher a sua profissão? E o que é que faz que ele continue nela?* (Cruz et al. 1988, p. 1207). Como compreender a construção de projetos de vida profissionais orientados para a profissão de professor, uma vez que se lhe é reconhecida processos de inserção profissional alargados no tempo, de difícil concretização e a fraca valorização social? Como se definem as trajetórias biográficas decorrentes de um planeamento inicial socialmente percecionado como de insucesso na sua concretização? Como interfere nessa construção e reconstrução a reflexividade subjetiva sobre si mesmo e sobre o contexto que o rodeia?

Enquadramento teórico: a construção de projetos de vida profissionais orientados para mercados de trabalho percecionados como de difícil acesso no quadro dos estudos sobre a concretização do modelo societal decorrente da modernidade reflexiva

A problemática da construção e reconstrução de projetos de vida insere-se nos estudos sobre a construção da modernidade, e torna-se particularmente significativa no contexto da temporalidade que autores como Beck, Giddens e Lash (2000) designam como Modernidade Reflexiva e que tornou, como em nenhuma outra fase anterior da modernidade, o indivíduo ator central e responsável pela construção da sua trajetória de vida, não obstante as condicionantes com que se confronta e que fortemente o constroem. Sobre ele incide normas e expectativas sociais de planear e efetuar os procedimentos necessários à concretização do seu projeto de vida (onde se inclui a dimensão profissional). Planear, definir objetivos, identificar constrangimentos e delinear estratégias de ação para a sua concretização, são aspetos que compõem o quotidiano das sociedades da contemporaneidade, fazendo parte, portanto, também do imaginário dos diplomados do ensino superior.

A multiplicidade de escolhas possíveis de futuro impõe ao ator uma reflexividade sobre si mesmo, o que o rodeia e as expectativas que constrói. A individualização passa a ter, como aspeto constituinte, a obrigatoriedade proclamada de construção subjetiva da biografia individual, espelhada no delinear de um projeto de vida e no planeamento de uma trajetória. Esta integra a construção histórica da liberdade individual de escolha, do poder de decisão sobre "si mesmo" e da pulsão pelo "controle" do futuro (Guerreiro & Abrantes, 2007), muito embora a nossa perspetiva se oriente para a compreensão dessa liberdade no sentido de obrigatoriedade, ou de "condenação" à construção da individualidade, de acordo com a conceção de Beck (2000).

No processo de tomada de decisão, o conhecimento produzido no âmbito dos sistemas periciais confere alguma segurança ao ator que a ele tem acesso, atenuando (algum) efeito da impossibilidade de controlo total da ação. Contudo, este conhecimento produzido parece não ser experienciado de igual forma por todos os indivíduos, na mesma medida em que, pelo carácter iminente reflexivo das sociedades, tanto a sua durabilidade como as circunstâncias (instáveis e mutáveis) em que decorre a ação, impossibilitam a sua total previsibilidade.

A reflexividade, em grande medida causa e consequência do acesso e da incorporação do conhecimento, ocorre de forma diferenciada tendo em conta o

posicionamento social do indivíduo e terá repercussão ao nível da liberdade individual, em aspetos como o leque de alternativas que equaciona, das expectativas que constrói para o futuro e do reconhecimento do risco de não concretização do planeado, assim como nas relações de confiança que estabelece. Para além da produção do conhecimento é necessário considerar o não conhecimento no que à exposição ao risco diz respeito (Beck, 2000). A consciencialização do que se torna não explicável – como aspetos conducentes à produção e à diversificação do risco – torna o indivíduo consciente de estar obrigatoriamente integrado num contexto de risco.

Em suma, o domínio da individualização expõe os indivíduos à obrigatoriedade de decidir sobre o seu projeto de vida e ao risco de não alcançar o futuro desejável, por isso, a oportunidade e o risco coexistem.

A construção de projetos de vida profissionais orientados para profissões reconhecidas como de difícil acesso e/ou desvalorizadas socialmente – como parece ser a profissão de professor – constitui-se como temática dos estudos acerca das alterações sociais decorrentes das novas conceções de funcionamento dos mercados formativo e laboral. Das alterações ao mercado formativo reportamo-nos particularmente às do ensino superior, do prolongamento das carreiras escolares e formativas, do aumento quantitativo e de diversificação social do seu público e do impacto na probabilidade de concretização do acesso a benefícios económicos e simbólicos expectáveis. O que se interliga às alterações ocorridas no mercado de trabalho, principalmente da inserção profissional enquanto processo e não mais como um momento estanque e localizado numa fase concreta da trajetória de vida, mas também da relação contratual disponível e da não garantia de acesso a carreiras profissionais lineares.

Além do efeito real sobre as trajetórias de vida, estas alterações têm subjacente uma diferente perceção dos projetos de vida, particularmente da sua dimensão profissional, tornando-se problemáticos para quem orienta as suas escolhas formativas para o acesso a mercados laborais que se tenham alterado pelas dinâmicas que enunciámos anteriormente.

Nesta dinâmica de obrigatoriedade de construção de uma trajetória de vida integrada imperiosamente em contextos de risco de concretização do planeado e de imprevisibilidade do futuro, as dinâmicas que subjazem à construção de projetos de vida profissionais orientados para áreas reconhecidas como conducentes a processos de inserção profissional prolongados ou de difícil concretização e/ou cuja valorização social da profissão não é significativa torna-se um campo de observação privilegiado

das dinâmicas sociais contemporâneas. Estaremos “condenados” ao desaparecimento da concepção tradicional de projeto de vida profissional? Num modelo de sociedade marcadamente reflexiva, como justificar a aparente contradição de construção de projetos e vida profissionais orientados para áreas profissionais de difícil acesso?

Procedimentos metodológicos:

Seguimos o princípio epistemológico que Boudon (1990, p. 55) descreve como *paradigma weberiano da ação*. A explicação de qualquer fenômeno social deve integrar o sentido que os indivíduos lhe atribuem e mediante o qual orientam os seus comportamentos, não descurando a interação com outros e o papel das representações coletivas que, enquanto estruturas, modelam os procedimentos de interação entre indivíduos.

Compreender a construção de projetos de vida profissionais que integram processos de inserção profissional em mercados de trabalho percebidos como de difícil acesso e de fraca valorização social, pressupõe, portanto, a compreensão dos discursos dos atores sobre as suas escolhas e decisões que deram origem à ocupação de determinados posicionamentos no mercado de trabalho. Mas sobre essas escolhas e decisões não podemos descurar o efeito da estrutura que sobre os atores exerce pressão, assim como do efeito que a percepção subjetiva sobre as oportunidades e constrangimentos que vão reflexivamente incorporando sobre o mercado de trabalho têm no planejamento e nas decisões tomadas⁶.

Os motivos para a adaptação do comportamento desses atores (Boudon, 1990), ou seja, a forma como refletem sobre o planejamento das suas ações e a concretização das expectativas de alcançar um posicionamento no mercado de trabalho, são aspectos determinantes na compreensão da construção de projetos de vida profissionais. Afigura-se, portanto, como imprescindível o discurso dos atores para a análise da sua ação, isto é, um ator entendido como entidade portadora de “(...) racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas ações num contexto sempre em mudança provocada pela sua própria ação” (Guerra, 2006, p. 17).

Assim, com o objetivo de compreendermos como fazem uso do conhecimento que detêm dessa realidade em mudança e de como esta é impulsionadora de ações, nomeadamente da mobilização de recursos para atingir determinados objetivos, recorreremos à abordagem compreensiva, decorrente da realização de entrevistas semiestruturadas a diplomados portadores de habilitação profissional para a docência.

Pretendemos, através dos seus discursos, restituir analiticamente o “(...) sentido da ação coletiva, isto é, conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e, por via disso, produzir a sociedade onde todos vivemos” (*Idem*, p. 10).

Universo de estudo e construção da amostra

O Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro veio consagrar a habilitação profissional em ensino como condição imprescindível para a prática da profissão docente. O ano 2007 marca, assim, uma nova conceção dos estudos sobre a profissão docente, tornando-se particularmente interessante para a análise do processo de construção de projetos de vida profissionais orientados para áreas profissionais percebidas como de difícil acesso, como ocorre entre os diplomados cujos percursos formativos orientação orientados para a profissão de professor, uma vez que, a partir do referido Decreto-lei deixa de ser possível o exercício da profissão com habilitação própria ou suficiente.

Este artigo decorre de uma investigação mais alargada integrada no âmbito dos estudos do Observatório de Inserção Profissional dos Diplomados da UNL (OBIPNOVA). A utilização de alguns dos dados recolhidos por este Observatório como ponto de partida, tornou pertinente que esta investigação se centre numa instituição de ensino superior: a Universidade Nova de Lisboa (UNL). O foco nesta instituição de ensino superior deve-se, também, às especificidades da oferta formativa da UNL, que possibilita, ao nível das formações que conferem habilitação para a docência, a recolha de informação relativa a futuros docentes de diferentes grupos de recrutamento, como seja a formação para as ciências naturais e matemática, assim como para as ciências sociais e humanas.

A ligação deste estudo ao OBIPNOVA permitiu o acesso a informação privilegiada, como a análise dos posicionamentos alcançados no mercado de trabalho e a avaliação proferida pelos atores após a conclusão do mestrado (a informação recolhida pelo OBIPNOVA efetuou-se aproximadamente 2 anos após a conclusão do mestrado), das *coortes* de diplomados cuja finalização da formação se aproxima da implementação do Decreto-lei que estabelece a profissionalização como fator imprescindível para o acesso à profissão de professor – referimo-nos aos diplomados dos anos letivos 2009/10, 2010/11 e 2011/12. Garantimos, desta forma, que a informação não esteja de alguma forma “contaminada” pelo esquecimento temporal ou “deturpada” por acontecimentos que, passados cerca de 4 anos possam ter acontecido. Permitiu, de igual forma, retomar

o contacto com os mesmos atores e compreender como analisam agora os seus processos de inserção profissional e como os perspetivam para o futuro.

Em termos concretos, partiu-se da análise dos dados quantitativos provenientes do OBIPNOVA acerca da ligação dos diplomados ao mercado de trabalho (durante a formação, 1 ano após a formação e sensivelmente 2 anos após a mesma), como forma de construção de modelos de inserção profissional dos diplomados que concluíram mestrados que conferem habilitação para a docência. A partir da análise estabeleceram-se 3 modelos:

- a) Inserção profissional concretizada como professor;
- b) Inserção profissional incerta marcada pelo desemprego;
- c) Inserção profissional em curso.

A tipologia dos *modelos* de inserção profissional serviu de ponto de partida informativo sobre as variações do processo de inserção profissional, que serve de operacionalização à concretização de projetos de vida profissionais (seguindo a terminologia de Weber referenciada por Boudon, 1990). Com base nessas variações, foram recolhidos discursos que permitam a compreensão dessa diversidade. A conjugação de técnicas serve o que Burgess (1997) evidencia como o evitar o princípio de que todas as manifestações individuais conduzem a situações congruentes; o suportar de uma observação particular num contexto generalizado; e ainda o de construir uma observação de campo esclarecida.

Foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas a diplomados com idade inferior a 45 anos (respeitando, desta forma, diferentes momentos do processo de inserção profissional), sugerindo-se um conjunto de temáticas (algumas transformadas em questões objetivas na medida em que o entrevistado não elaborasse algum discurso sobre elas, espontaneamente, no decurso da entrevista)⁷. O objetivo foi o de possibilitar a liberdade de resposta, enquadrada em temáticas gerais, de forma a que estes diplomados pudessem refletir sobre os seus processos de planeamento e ação no decorrer do percurso formativo e de inserção profissional.

Retomando o modelo de inserção profissional construído, as entrevistas distribuíram-se entre: 6 entrevistas a diplomados com inserção profissional concretizada como professor (exerciam a profissão de professor ainda antes de ingressarem no mestrado em ensino e assim continuam até ao momento da entrevista); 5 a diplomados com inserção profissional incerta marcada pelo desemprego (revelam

alguns momentos de ligação à profissão, mas de forma descontinuada e conjugada com episódios de desemprego); e, finalmente, 3 entrevistas a diplomados com inserção profissional em curso (que se divide entre 1 diplomado exerceu a profissão de professor após o mestrado e 2 que se encontram em processo de inserção profissional mas nunca estiveram ligados à profissão nem durante a formação, nem após a sua finalização).

Discussão dos resultados

De forma a compreender os mecanismos de construção e reconstrução de projetos de vida profissionais orientados para processos de inserção profissional percebidos como de difícil acesso, e integrados no modelo societal decorrente da modernidade reflexiva, partimos da interligação de duas dimensões de análise do conceito de projeto de vida profissional: uma pela pertinência teórica que assume no delinear do projeto de vida profissional – *planeamento*, privilegiando as manifestações dos atores face aos *motivos orientadores para a escolha da profissão (intrínsecos e extrínsecos⁸)*; e a segunda pela sua objetividade na efetiva concretização do projeto de vida profissional – *confirmação e reconfiguração*, reportando ao efetivo exercício ou expectável da profissão de professor, categorizando os discursos dos atores entre *Concretização efetiva ou em vias de concretização da carreira de professor* e o *Abandono concretizado ou em vias de concretização da carreira de professor*. Da interligação das duas dimensões destacámos 4 biografias, que permitem a compreensão de diferentes projetos de vida profissionais (embora por vezes com características semelhantes), com diferentes focos de reflexividade, quer sobre si mesmo, quer sobre os contextos que os rodeiam:

Biografia vocacional concretizada: biografias cujos projetos de vida profissionais foram planeados e concretizados como professor. Os motivos orientadores para a escolha desta profissão revelam a valorização de aspetos intrínsecos à prática da mesma, embora em alguns casos se conjuguem com motivos que indiciam uma orientação passiva – a escolha da profissão de professor é descrita como algo inevitável ou como o desfecho natural face às escolhas formativas anteriores. No futuro pretendem manter-se nesta atividade, embora revelem algum descontentamento com as condições de exercício da profissão.

Biografia vocacional abandonada: biografias que revelam projetos de vida profissionais não concretizados como professores. Os motivos orientadores para a escolha inicial desta profissão relevam o “prazer” que sentem no exercício quotidiano

da profissão, sendo, portanto, motivos orientadores de cariz intrínseco. A profissão de professor mantém-se como uma idealização, uma vez que consideram difícil o acesso à mesma.

Biografia recompensatória concretizada: biografias cujas trajetórias revelam o efetivo exercício da profissão de professor. A escolha desta atividade como adequada ao seu projeto de vida profissional deve-se ao reconhecimento de que, pelo exercício dessa atividade, conseguiriam aceder a determinadas recompensas (de ordem económica, simbólica, garantia de afastamento do desemprego, etc.). No futuro, a permanência na profissão de professor será uma situação inevitável, mais do que uma opção valorizada.

Biografia recompensatória reconstruída: biografias em que a prática da profissão de professor após a formação que confere habilitação para a docência não foi concretizada. Os processos de inserção profissional acabaram por ocorrer ou por se orientar para outras áreas profissionais. A escolha da profissão de professor – nomeadamente a escolha formativa que confere habilitação para a docência – deveu-se à sobreavaliação que atribuem à obtenção de determinadas recompensas (atualização de conhecimentos, rendimento económico, garantia de afastamento do desemprego, autonomia financeira), que consideravam conseguir alcançar pela prática da atividade docente. Contudo, tanto no presente como no futuro não vislumbram nas suas trajetórias biográficas o desempenho da atividade letiva.

A organização dos percursos biográficos em torno destes quatro modelos permitiu-nos a validação de uma multiplicidade de estratégias e de ações (passadas e planeadas para o futuro), que indiciam a existência de **planeamentos com diferentes orientações estratégicas**, que não se cingem apenas ao objetivo de exercer uma profissão em concreto – neste caso a de professor. O foco está também no aumento de competências para a melhoria da prática quotidiana da profissão, assim como no de garantir a integração no mercado de trabalho e, portanto, de se afastarem da categoria de desempregado.

Na definição desse planeamento estratégico, outros agentes ou fontes de influência têm um peso notório na tomada de decisão, aparentemente superior ao do conhecimento produzido no âmbito dos sistemas periciais sobre o mercado do ensino e que, de alguma forma, poderia contribuir para a definição da probabilidade de concretização da inserção profissional nesta área. Os agentes de socialização – particularmente a família e os professores dos primeiros anos de ensino, bem como familiares que exercem a

profissão de professor – permanecem como as principais fontes de influência pela escolha desta área profissional. O conhecimento sobre a realidade laboral, ou seja, o conhecimento produzido no âmbito do sistema pericial é, contudo, referido como podendo ter sido uma ferramenta importante nessa tomada de decisão o que, curiosamente, tanto encontramos em biografias abandonadas, como nas reconstruídas e concretizadas como professor.

Aprofundado a compreensão de como estes diplomados perspetivam o seu papel enquanto atores centrais na construção do seu projeto de vida profissional, é marcante o direcionamento da “responsabilidade”, pela posição que alcançaram no mercado de trabalho, para fatores externos, que consideram não poder controlar e antever. A ação do Estado ou as alterações das sociedades, aspetos que consideram particularmente incisivos no funcionamento dos mercados de trabalho, são, nas suas opiniões, os responsáveis pelas suas trajetórias de vida. Somente os diplomados com percursos biográficos recompensatórios, ou seja, em que a escolha desta área profissional se deve maioritariamente à possibilidade de, através do exercício da profissão, terem acesso a determinados bens, é que se responsabilizam pelo alcançado até ao momento, reconhecendo-se como atores centrais no sucesso ou insucesso do seu projeto de vida profissional.

No que diz respeito à dimensão avaliativa, a desilusão para com a prática da atividade docente está presente em todas as biografias, mesmo nas *biografias vocacionais concretizadas* e nas *recompensatórias concretizadas*. A existência de processos de inserção e reinserção profissionais prolongados no tempo – e, portanto, de eventuais reconstruções de projetos de vida profissionais – ocorrem mesmo em biografias concretizadas como professor. Os projetos de vida profissionais são, nesta ótica, mutáveis e continuamente alteráveis, perante a incorporação subjetiva do conhecimento sobre o mercado de trabalho em que estão inseridos e as oportunidades que vão detetando em outros.

Por outro lado, encontramos nas *biografias recompensatórias reconstruídas* a satisfação na reconstrução dos seus projetos de vida profissionais, embora o planeamento inicial possa ter sido marcado pelo insucesso, que atribuem à impossibilidade de acederem à carreira de professor. A satisfação decorre, antes de mais, pela existência de um novo planeamento estratégico e diferentes (ou adaptados) objetivos a alcançar e ações a desenvolver, ou seja, um novo (e reflexivo) projeto de vida profissional. A incorporação do conhecimento sobre o mercado de trabalho do

ensino e de outros que foram percecionando como vantajosos, é tido como elemento estratégico na redefinição de um novo, e mais provável de concretizar, projeto de vida profissional – agora **reflexivamente planeado** na probabilidade de sucesso da inserção profissional.

Para finalizar, na **avaliação que fazem agora da profissão docente, volvidos mais de 5 anos de escolherem esta profissão como a atividade que concretizava os seus projetos de vida profissionais**, verificam-se novamente a associação de aspetos *humanistas*, como fatores positivos associados à profissão de professor. Esta avaliação que expressam atualmente liga-se aos motivos de orientação intrínseca que, se mantêm presentes na avaliação que tecem sobre a profissão: o facto de ser talvez a profissão mais importante numa sociedade, porque “constrói” todos os outros profissionais e os cidadãos do futuro e de contribuir para um futuro melhor das gerações vindouras são alguns dos aspetos que continuam a reconhecer na profissão. São ainda evidenciados como aspetos positivos os de cariz *instrumentalista*, que realçam os motivos extrínsecos que os fizeram equacionar, algures no passado, a profissão de professor como a atividade que permitiria, através do seu exercício, alcançar de benefícios que reconheciam como vantajosos; o permitir a atualização permanente do conhecimento; o contacto com as gerações mais jovens com quem estão em permanente troca de conhecimentos; e ainda o alcançar, embora a longo prazo, uma remuneração apelativa.

Já os aspetos negativos são mais diversificados e remetem tanto para aspetos estruturais da profissão, como os procedimentos de seleção e de formação dos profissionais, evidenciando o desfasamento entre o sistema de ensino e a realidade escolar contemporânea; como para a consideração amplamente difundida de uma profissão desprestigiada, pouco criteriosa na seleção dos seus profissionais, que tem uma imagem “facilitista” do acesso a esta atividade e de uma profissão pouco “especializada”, no sentido em que qualquer indivíduo se considera capaz de a executar com sucesso. Remetendo para aspetos pessoais, evidenciam ainda a incompatibilidade desta atividade com outras esferas do projeto de vida – devido ao muito tempo que despendem com a atividade, à instabilidade contratual e à difícil fixação geográfica que inviabiliza, por exemplo, a constituição de um agregado familiar autónomo. Em todos os aspetos, o Estado, ou o Ministério da Educação, são frequentemente mencionados (direta ou indiretamente) como impulsionadores ou causadores desses aspetos negativos que continuam a associar à profissão, a par dos *media*, nomeadamente no que diz respeito à degradação da imagem valorativa da profissão na opinião pública. A

imputação ao Estado dos aspetos menos positivos da profissão indicia ainda uma visão da conceção do emprego desfasada das alterações ao mercado de trabalho da contemporaneidade – nomeadamente dos processos de inserção profissional e de correspondência direta entre formação recebida e mercado laboral acedido; da relação contratual vigente; e do foco na dimensão geográfica do emprego. Por outro lado, e embora possa parecer contraditório, a regulação estatal, ainda bastante presente na profissão, não é bem vista pela maioria, que defende a necessidade da profissão se autonomizar do seu desígnio de profissão do Estado.

Em suma, *compreendemos* que:

- A construção do projeto de vida profissional integra um planeamento estratégico no que diz respeito às ações necessárias para a sua concretização, mas que nem sempre o foco está no exercício de uma atividade concreta, podendo ser valorizada a aquisição de determinadas recompensas ou o afastamento da categoria de desempregado. O que evidencia, portanto, a existência de **projetos de vida profissionais não tradicionais**;
- O conhecimento produzido e amplamente difundido no âmbito dos sistemas periciais sobre o risco de acesso a determinados mercados de trabalho nem sempre é incorporado nos dispositivos de planeamento da ação, embora a sua importância seja reconhecida. Os **agentes de socialização sobrepõem-se ao papel dos peritos/especialistas em alguns casos e, principalmente, em momentos concretos do processo de construção de projetos de vida profissionais**;
- Entre estes diplomados existe uma fraca consciencialização de si enquanto ator central e responsável pela concretização do projeto de vida profissional, principalmente na fase inicial de planeamento e de orientação das estratégias formativas, atribuindo essa “responsabilidade” a entidades externas, nomeadamente ao Estado. Revelam, por isso, **mais do que a liberdade de construção, a “condenação” à construção de si mesmo** (Beck, 2000);
- No decorrer do processo de inserção profissional e mesmo em processos de inserção profissional concretizados, prevalece a presença do **ator reflexivo**, na autoanálise de si mesmo (na definição de fragilidades no desempenho profissional e na procura de soluções formativas que supram essa falta de competências) mas também do contexto que o rodeia (contexto em que se

inserir e de mercados alternativos que vão equacionando como vantajosos e atrativos);

- A inserção profissional (na profissão de professor ou em outra atividade) não finda quando os motivos orientadores para a escolha da atividade são alcançados – os **processos de inserção e reinserção profissionais permanecem incertos e prolongam-se por toda a vida ativa**, podendo mesmo ser alterado o foco dos motivos que impulsionaram a escolha da atividade profissional inicial que ambicionaram.

Conclusões

A importância conferida à dimensão “trabalho” é determinante nos projetos de vida dos indivíduos e vai além da posse de um emprego. O trabalho é um elemento estruturador do futuro em várias dimensões – como autonomia financeira face ao agregado de origem, de constituição de agregado familiar autónomo, bem como de estabilização emocional. É decorrente desta importância atribuída ao trabalho e, particularmente ao sucesso da estratégia delineada, que se torna importante o conhecimento acerca do contexto dos mercados de trabalho – particularmente a conjuntura social e económica – decorrente de experiências laborais dos próprios indivíduos ou dos seus pares, ou ainda do conhecimento produzido no âmbito dos sistemas periciais (estatísticas oficiais, investigações científicas produzidas, informações transmitidas nos meios de comunicação social, etc.), na medida em que se constituem como um manancial de conhecimento que, reflexivamente incorporado, conduz a previsões de concretização, reconfiguração, adiamento ou fracasso das expectativas profissionais. A incorporação e reflexão face às experiências conduz o indivíduo a equacionar diferentes visões do mercado de trabalho que pretende integrar, mas também visões críticas de si mesmo, levando-o ao delinear de determinadas estratégias na construção do seu próprio futuro, tendo em conta múltiplas possibilidades e riscos que associa às suas escolhas.

Independentemente do grau de definição e complexidade de estratégias de inserção profissional, a orientação para uma determinada área profissional ou profissão concreta é acompanhada por dinâmicas de reflexividade, que permitem aos sujeitos reconhecerem determinados aspetos que interpretam como positivos ou como vantajosos, tendo em conta o projeto de vida profissional que vão esboçando. O processo de inserção profissional comporta, portanto, a expectativa de aquisição de determinadas recompensas valorizadas pelo indivíduo. A concretização de expectativas

ou o seu abandono, define um caminho percorrido pelo indivíduo, ou seja, uma biografia construída.

Quando perspetivamos a construção de projetos de vida profissionais para a profissão de professor, pese embora a centralidade desta atividade na concretização do projeto de modernidade, confrontamo-nos com o facto de ser uma área profissional percecionada como de difícil concretização de acesso e de fraca valorização social – uma controvérsia amplamente conhecida e debatida. Esta perceção em sido construída por várias transformações que têm ocorrido (direta ou indiretamente) no sistema de ensino e na profissão de professor.

O aparente desfasamento entre o sistema de ensino, em particular da profissão de professor, ao modelo societal emergente, coloca a escola perante um (de vários) dilemas: uma vez cumprido o desígnio de uniformizar a sociedade em torno de um conhecimento transmitido por um sistema regulado pelo Estado, como conjugar o desígnio da efetivação do Estado-Nação, com os efeitos do processo de globalização, do crescimento dos meios de comunicação e de divulgação que, muito embora possam ser ferramentas aliadas no exercício quotidiano da profissão, são também fortes ameaças ao papel do professor, pondo em causa a veracidade e a utilidade do conhecimento que transmitem?

A transformação da profissão de professor tem-se também verificado no desempenho quotidiano da profissão, muito impulsionada pela necessária reconfiguração da ação pedagógica para uma resposta eficaz aos novos desafios com que se confronta. A presença de novos públicos em contexto escolar, a diversificação de problemas (muitos deles extra muros da escola, mas que se espelham no desempenho escolar dos alunos), que são o resultado da alteração das características, dos comportamentos e do contexto sociocultural dos alunos, são desafios quotidianos com que os profissionais da educação se confrontam e que com eles têm de lidar.

A regulação Estatal sobre a profissão de professor tem também surtido um impacto notório na construção valorativa da profissão. Essa regulação tem surtido alterações sobre a ação pedagógica e as demais funções e competências exigidas aos professores, o que tem implicado a alteração de práticas, muitas delas consideradas como impulsionadoras do conflito e da competitividade entre pares, e levado à alteração da relação entre colegas e chefias. Mas tem-se também verificado nos termos de acesso à profissão e à carreira docente e aos benefícios alcançáveis.

Retomando o enfraquecimento da valorização social da profissão, decorrente do que em tempos foi uma seleção pouco criteriosa dos profissionais, conjugada com uma visão de atividade com salários baixos, fazem dela pouco prestigiada e apelativa, na medida em que, com as mesmas qualificações, poder-se-iam exercer outras atividades com salários mais elevados e, nos moldes de valorização contemporâneos (Jesus, 1996), mais conceituadas. Citando Jesus, “para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado” (*Idem*, p. 195).

Muito embora a percepção destes constrangimentos, a profissão de professor permanece como uma atividade atrativa para indivíduos cujos percursos formativos revelam a estratégia de cumprimento dos requisitos de acesso à profissão docente.

O planeamento e a efetivação da ação no sentido de concretização de processos de inserção profissional como professores, a reflexão que constroem sobre esses processos e finalmente, a confirmação e/ou reconstrução dos projetos de vida profissionais foram aqui retratados e revelam uma multiplicidade de estratégias e de objetivos a alcançar que vão muito além do *ser* professor.

A diversidade de biografias profissionais analisadas releva que, embora no *planeamento* se assemelhem, no que ao objetivo imediato diz respeito (o de exercer a profissão de professor) comportando a intenção de integrar uma área profissional cujo acesso é socialmente percebido como difícil e pouco valorizado (embora em alguns casos essa percepção só tenha ocorrido no decorrer do processo de inserção profissional), a reflexão sobre a construção e concretização desse planeamento demonstra outros objetivos.

A concretização ou a não concretização do processo de inserção profissional como professor é, por isso, avaliada diferentemente, dando origem a projetos de vida profissionais como professor *confirmados*, em que a profissão de professor é exercida e as recompensas expectáveis alcançadas, embora algumas não na totalidade, e, por isso, estando em jogo um *planeamento futuro* de reconstrução do projeto de vida profissional e o retorno a processos de reinserção profissionais; projetos de vida profissionais *abandonados* pela impossibilidade de acesso à profissão, considerada o foco dos seus projetos de vida profissionais; e ainda projetos de vida profissionais *reconstruídos*, uma vez que o foco era o alcançar de recompensas e face aos constrangimentos com que se depararam no acesso à profissão de professor ou no exercício da mesma, reconstroem os seus projetos de vida profissionais em outras áreas.

Nestes projetos de vida profissionais deparamo-nos com um planeamento de novos objetivos (mais prováveis de concretizar) e ações a realizar que garantam a inserção profissional em outra área, cujo conhecimento sobre esse contexto incorporaram e reflexivamente lhe reconheceram uma maior probabilidade de acesso a recompensas que consideram vantajosas, garantindo, segundo os seus esquemas reflexivos, a concretização dos seus projetos de vida profissionais.

Notas

¹ Financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC, QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013) e POPH – Programa Operacional Potencial Humano.

² Muito embora as Escolas Normais existissem desde o século XIX, sendo um importante mecanismo de formação de competências e normas de atuação, o acesso à profissão de professor (para magistério primário), passou a ser feito com a Reforma de 1901 somente aos diplomados pelas Escolas Normais, patente no Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública, Ministério dos Negócios do Reino de 24 de dezembro de 1901.

³ Um mestre régio auferia um rendimento semelhante ao de um carpinteiro ou de um pedreiro, compensando o baixo nível económico com os privilégios que auferiam (Caria, 2000).

⁴ Na perspetiva de Rodrigues (2000) entende-se por *proletarização técnica* de uma profissão quando ocorre "a perda do controlo sobre o processo e produto do seu trabalho" (*Idem*, p. 73), que surge como consequência do assalariamento e da entrada de profissionais nas organizações laborais; e por *proletarização ideológica* "a expropriação de valores a partir da perda de controlo sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade" (*Ibidem*).

⁵ *Teacher burnout* na designação anglo-saxónica ou *malaise des enseignants* na francófona, designa o que Freudenberger (1974) observou ser, na década de 1970, um processo gradual de desgaste físico e emocional dos trabalhadores e que Maslach, Schaufeli e Leiter (2001, p. 397) descrevem como "(...) a prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, and is defined by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and inefficacy." Estes estudos intensificam-se a partir dos anos 1980, pelo agravamento das condições de exercício da profissão (Jesus, 1996) o que se traduz no abandono da carreira, mas também em problemas de *stress* e inclusivamente de saúde, tendo sido categorizada pela OIT (1981) como uma profissão de risco, dada a possibilidade de esgotamento físico e/ou mental.

⁶ O presente artigo foca maioritariamente os discursos dos atores. Os restantes níveis de medida que compõem a investigação em que se baseia este artigo, nomeadamente o efeito estrutural sobre o mercado de trabalho do ensino e o manancial de conhecimento produzido no âmbito dos sistemas periciais que os

atores (eventualmente) tiveram à disposição aquando do planeamento do seu projeto de vida profissional podem ser consultados em *cf.* Pascueiro (2018).

⁷ A dificuldade em realizar as entrevistas presencialmente levou a que três diplomados tenham participado no estudo de forma não presencial, tendo-lhes sido enviado eletronicamente um conjunto de questões, que correspondem às temáticas e subtemáticas do guião de entrevista, agora transformado em questões abertas. As respostas foram posteriormente reenviadas à investigadora. A alegada diferenciação de critérios na recolha dos dados foi ultrapassada pela grande disponibilidade que encontramos nestes diplomados, que se disponibilizaram em voltar a responder a alguma questão que considerássemos necessitar de informação adicional.

⁸ No que confere aos motivos orientadores, seguimos a categorização utilizada por Chaves (2010), organizando o foco dos discursos entre a categoria: *motivos orientadores intrínsecos*, em que a escolha de uma profissão revela a valorização que os indivíduos atribuem ao exercício da atividade, propriamente dita (prazer de ensinar, transmitir o seu conhecimento, lidar com crianças); e a categoria *motivos orientadores extrínsecos*, em que a escolha da profissão orienta-se para aspetos que estes diplomados podem alcançar por exercerem a atividade, como a estabilidade geográfica, rendimento elevado e a possibilidade de renovação constante dos conhecimentos.

Por decisão pessoal, a autora do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico

Bibliografia

Afonso, A. J. & Ramos, E. L. V. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED-Universidade do Minho, 20(1), 77-98. Acedido em junho, 2016 em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000100004;

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankins escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29;

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23;

Beck, U. (2000). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Modernização reflexiva - Política, tradição e estética no mundo moderno* (pp. 1-51). Oeiras: Celta Editora;

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora;
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva;
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta;
- Canário, R. (2008). A Escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81;
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspetiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- Caria, T. M. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia;
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 6, 21-42;
- Chaves, M. (2010). *Confrontos com o Trabalho entre Jovens Advogados. As Novas Configurações da Inserção Profissional*. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais;
- Cruz, M. B. da, et al. (1988). A situação do professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. *Análise Social*, XXIV (103-104), 4º, 5º, 1187-1293. Acedido em abril, 2012 em http://analisesocial.ics.ul.pt/?page_id=12;
- Dupriez, V. & Maroy, C. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. *Cahiers de Recherche du GIRSEF* [online], 4. Acedido em outubro, 2018 em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603933/document>;
- Durkheim, É. & Gautherin, J. (1992). L'enseignement de la morale à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 609-623. DOI: 10.2307/3322228;

- Esteve, J. M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século;
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
Acedido em março, 2016 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x/abstract>;
- Gonçalves, J. A (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora;
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia;
- Guerreiro, M. das D. & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família* (2ª edição). Coleção Estudos, Lisboa: Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego. Acedido em julho, 2015 em http://www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Transicoes_Incertas.pdf;
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, n.º 14, Aveiro: Estante Editora;
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA;
- Maroy, C. (2000). Construction de la régulation et place de l'évaluation: quelques tendances en Belgique francophone. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1-4, 63-84;
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397;
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise psicológica*, 3(V), 423-440;
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In *Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

OIT (1981). *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants*. Genebra: Bureau International du Travail ;

Pascueiro, L. (2016). O Universo formativo e laboral da profissão docente em Portugal na atualidade: uma abordagem aos dados estatísticos e aos discursos dos atores. Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Tores, Bruno Dionísio & Pedro Abrantes (org.). *A educação na Europa do sul/ La educación en la Europa del sur. Constrangimentos e desafios em tempos incertos / Constricciones y desafios en tiempos inciertos* (pp. 1091-1116). Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Acedido em outubro, 2018 em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf;

Pascueiro, L. (2018). *O processo de inserção profissional dos diplomados da Universidade Nova de Lisboa: diferentes públicos, estratégias diferenciadas, um mesmo objetivo(?)* (Tese de Doutoramento em Sociologia). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal;

Queiroz, J-M. de (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan;

Resende, J. M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do Ensino Secundário público do Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior;

Rodrigues, M. de L. (2002). *Sociologia das profissões* (2ª edição). Oeiras: Celta;

Santos, B. de S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 33-106). Porto: Afrontamento;

Stoleroff, A. & Santos, P. (2012). Fragmentos de vidas profissionais de professores: vivências e reações às recentes reformas educativas. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia – Área temática: Sociologia da Educação*. Porto, Portugal: Universidade do Porto/Faculdade de Letras/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Acedido em julho, 2015 em https://historico.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt;